

# LES RÉPERTOIRES VOCAUX ENSEIGNÉS À L'ÉCOLE PRIMAIRE EN FRANCE

**Frédéric Maizières**

---

Frédéric Maizières est enseignant en éducation musicale et en sciences de l'éducation à l'IUFM Midi-Pyrénées, école interne de l'Université Toulouse 2, ainsi que chercheur associé à l'UMR-EFTS de l'Université Toulouse 2.

Docteur en sciences de l'éducation (Université Nancy 2), ses recherches en didactique de l'éducation musicale dans le premier degré s'attachent plus particulièrement à l'observation des pratiques enseignantes. Cette problématique l'amène à questionner les concepts de « rapport à la musique », de « transposition didactique », de « rapport au savoir » et de « valeurs ».

---

## Résumé

La pratique du chant apparaît comme l'activité dominante en éducation musicale à l'école primaire en France. La transposition didactique montre l'implication de l'enseignant dans la définition des savoirs à enseigner. Or, en l'absence d'indications précises dans les programmes, quelles sont les chants qu'il choisit de faire apprendre à ses élèves et pour quels objectifs ? Selon quels critères sélectionne-t-il les œuvres ?

Une enquête interacadémique dans 20 départements français, à laquelle 935 professeurs des écoles ont répondu, suivie d'entretiens semi-directifs auprès de 30 d'entre eux, vise à décrire et à comprendre les répertoires vocaux enseignés au regard des finalités que les enseignants poursuivent dans cette activité et des valeurs qu'ils rattachent à cet enseignement.

Les résultats mettent en évidence un répertoire, à la fois varié (nombreuses chansons citées une fois) et commun : un certain nombre de chansons plus fréquemment citées semblent appartenir durablement au répertoire scolaire.

Si le texte apparaît comme un critère permettant aux enseignants de justifier les finalités de l'activité vocale ou encore de justifier l'exclusion de certaines chansons au sein de leur classe, la musique, en revanche, semble représenter un facteur déterminant pour le choix d'une chanson à travers le goût (des enseignants et des élèves) déclaré par les enseignants.

## INTRODUCTION

Discipline obligatoire, mais diversement enseignée (Suchaut, 2000), l'éducation musicale à l'école primaire en France s'appuie actuellement sur les deux pratiques du chant et de l'écoute (MEN, 2008). Néanmoins, les études montrent que c'est l'activité vocale qui domine dans de nombreux cas, au moins quantitativement, et le chant reste la « clé de voûte » de l'enseignement de la musique à l'école depuis ses débuts (Alten, 1995 ; Suchaut, 2000 ; Maizières, 2009, 2012). Pourtant, malgré la relative stabilité de cette pratique, l'apprentissage du chant a toujours suscité beaucoup d'appréhension de la part des enseignants chargés de l'assurer pour des raisons personnelles, pédagogiques, mais aussi liées au répertoire (Vaillancourt, 2010 ; Leroy, 2012 ; Jaccard, 2012).

Or, même si des publications régulières, y compris dans les formats actuels de la diffusion (sites académiques, par exemple) tentent d'apporter de l'aide aux enseignants, l'absence d'indications précises dans les programmes concernant les répertoires à enseigner<sup>1</sup> peut mettre les enseignants en difficulté. Aujourd'hui, les programmes prescrivent l'apprentissage d'un « répertoire » que l'élève est censé connaître de mémoire, mais aucune indication de titres n'est donnée, en dehors de l'étude de la *Marseillaise* en éducation civique comme « emblème de la république » (MEN, 2008, p. 14). Dans les programmes actuels, la recommandation pour le chant se limite à l'acquisition d'un « répertoire de comptines et de chansons issu de la tradition orale enfantine et [augmenté par] des auteurs contemporains » pour le cycle 1, et à la pratique de « chants divers, en canon et à deux voix », pour le cycle 3 (MEN, 2008).

C'est donc une liberté totale qui est laissée à l'enseignant qui s'appuie sur les œuvres de son choix.

Ainsi, en l'absence d'indications institutionnelles officielles et d'études sur les répertoires enseignés, on ignore ce que les enseignants font chanter aujourd'hui à leurs élèves. Qu'en est-il de la diversité plus ou moins suggérée par les programmes ? Qu'en est-il des chansons traditionnelles qui constituent le répertoire de la chanson enfantine depuis de longues décennies ? Qu'en est-il des chansons actuelles que les élèves connaissent par l'intermédiaire des médias ?

La présente recherche vise à décrire les répertoires qui sont chantés dans les classes de l'école primaire et à comprendre les critères de choix des enseignants.

Dans une première partie seront exposés le cadre théorique et la méthodologie pour aborder, dans une deuxième et une troisième partie, la réponse à la question centrale de cet

---

1 Le dernier texte d'accompagnement au programme qui proposait une liste de chansons possibles, appartenant essentiellement au répertoire traditionnel, date de 1980. Depuis cette date, les seules références dont dispose l'enseignant, sont les répertoires diffusés par les voies institutionnelles (Centre National de Documentation Pédagogique – CNDP, formation, sites académiques, etc.), associatives (*Approchants*, par exemple) ou commerciales.

article : quels répertoires vocaux sont enseignés dans les écoles primaires en France aujourd'hui et quels sont les critères de choix des enseignants ? Dans une quatrième partie, nous discuterons l'hypothèse que les professeurs des écoles primaires qui sont des enseignants généralistes et dont la formation professionnelle en musique est très réduite, s'appuient majoritairement sur des critères extra-musicaux (texte, thématique, intention civique ou morale) pour choisir.

## CADRE THÉORIQUE

C'est le concept de la transposition didactique proposé par Verret (1975) et conceptualisé en mathématiques par Chevallard (1985) qui nous sert de cadre théorique. C'est à partir de ce concept que Chevallard pose explicitement la question du savoir à enseigner et du savoir enseigné. L'auteur distingue deux étapes dans le processus de transposition didactique : la transposition « externe » et la transposition « interne ». La transposition externe à la classe relève d'experts qui conçoivent les programmes et décident des savoirs à enseigner à un niveau donné. La transposition « interne » relève de l'enseignant qui organise l'enseignement au sein de sa classe. Comme nous l'avons déjà souligné dans le cas du chant, en l'absence d'œuvres imposées ou au moins suggérées par les programmes, c'est au professeur des écoles primaires que revient en totalité le choix des répertoires qu'il enseigne.

Enfin, la reformulation par Develay (1992) montre que le processus de transposition didactique ne se limite pas à la seule adaptation didactique d'un savoir de référence (pratiques et œuvres dans notre cas — la « didactisation »), mais inclut également les « *valeurs présentes en filigrane dans les contenus enseignés* » (p. 26 — l'« axiologisation »). Ainsi, plus encore dans le cas du chant où l'enseignant est libre de choisir le répertoire à enseigner, la question des valeurs qui président à leur choix paraît importante.

Dans le cadre de notre recherche, c'est davantage l'origine des savoirs enseignés (ici les chansons) sur lesquels l'enseignant conçoit son enseignement que nous allons questionner plutôt que la transposition du savoir dès lors qu'on l'enseigne.

## MÉTHODOLOGIE

Pour répondre à la question des répertoires vocaux enseignés, une enquête par questionnaire et des entretiens paraissent indispensables. Précisons que le terme « répertoire » est ici utilisé dans le sens commun de corpus de chants que l'enseignant fait apprendre à ses élèves. L'enquête réalisée en 2011 vise à recueillir les données concernant les répertoires enseignés dans les classes aujourd'hui, à partir de la question ouverte : « Quels sont les titres des chansons que vous faites chanter régulièrement ? » Nous sommes conscients des limites d'un tel dispositif de recueil de données, mais les professeurs des écoles sont des enseignants généralistes et souvent peu formés à la

musique, et en l'absence de répertoire officiel de référence, il paraît difficile de poser la question autrement que par une question ouverte, générant une seconde difficulté relative aux raisons du choix des différentes chansons. Comment penser que les répondants vont expliquer pour chacune des chansons citées, parfois plus de dix, les raisons qui les amènent à la choisir ? Néanmoins, nous avons questionné les enseignants sur les raisons qui pouvaient les amener à ne pas choisir certaines chansons par une question ouverte.

La forme verbale de l'entretien nous paraît plus adaptée pour interroger l'enseignant sur ses critères de sélection, d'où la décision de procéder à une trentaine d'entretiens semi-directifs qui se sont déroulés au cours du premier semestre 2012.

Diffusée dans 20 inspections académiques départementales françaises<sup>2</sup>, l'enquête a recueilli 935 réponses. On ne peut considérer cet échantillon de type non probabiliste, car fondé sur un appel au volontariat des participants<sup>3</sup>, comme représentatif de la population des enseignants du premier degré, mais il peut être regardé comme un échantillon « exemplaire » (Depelteau, 2000). Précisons que l'hypothèse que les enseignants qui ont répondu appartiennent très certainement à la catégorie des enseignants qui sont particulièrement impliqués dans la discipline, ne constitue pas un inconvénient majeur ici. Au contraire, les réponses d'enseignants peu investis dans l'enseignement de la musique à la question des savoirs enseignés, risquaient d'être très limitées.

## LES RÉSULTATS

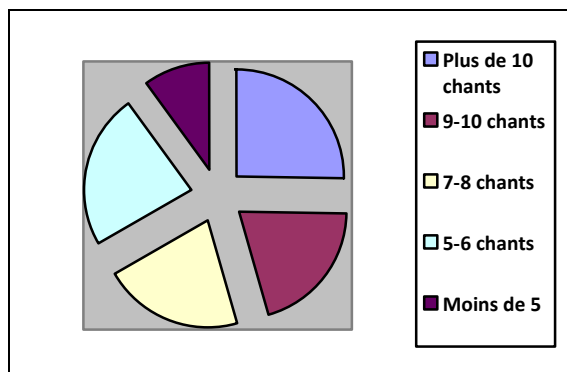
Les résultats de l'enquête montrent que 99% des répondants déclarent enseigner le chant à des degrés divers certes (fréquence et nombre de chants abordés), mais aucun n'exclut cette activité de son enseignement. En ce qui concerne sa fréquence, l'activité chant est régulière et au moins hebdomadaire pour 80% des enseignants qui ont répondu à l'enquête, elle est occasionnelle pour 13% d'entre eux, et rare pour 5% d'entre eux.

Si 80% des enseignants déclarent chanter régulièrement, le nombre de chants appris dans l'année est très variable d'un enseignant à l'autre (voir graphique 1). Les résultats donnent 5 groupes d'enseignants, soit 23% qui apprennent 5-6 chants/an, 20,6% qui apprennent 7-8 chants/an et 20% qui apprennent 9-10 chants/an. Enfin, 25% des enseignants qui ont répondu apprennent à leurs élèves plus de 10 chansons dans l'année et 10% moins de 5.

---

2 Il s'agit des départements suivant : 02, 09, 12, 15, 24, 31, 32, 33, 44, 46, 47, 54, 60, 64, 66, 70, 80, 81, 82 et 93.

3 L'enquête a été diffusée directement par les inspections académiques qui en ont accepté le principe, à partir des adresses électroniques auxquelles nous n'avons pas accès. Il est impossible de savoir combien d'enseignants ont reçu ou lu le lien avec le questionnaire.



**GRAPHIQUE 1. Répartition des enseignants par nombre de chants appris au cours d'une année**

Il n'y a que deux tiers des répondants de l'échantillon total (n= 633) qui répondent à la question ouverte pour citer les titres des chansons qu'ils font « régulièrement apprendre à leurs élèves » (dix propositions possibles), 15% (n= 154) ne répondent pas à la question et 15% des répondants (n= 148) diffèrent leur réponse à la question complémentaire qui permettait de prolonger la liste des chants. Ces derniers déclarent leur incapacité à répondre précisément pour des raisons de diversité, sans autre précision pour 2% des répondants. La diversité est liée à un projet annuel pour 10% de l'échantillon total (n= 95) : « *Impossible de donner les titres puisque je prends un thème différent chaque année et choisis les chants adaptés* »<sup>4</sup>, dont la participation à un projet de rencontre chorale (7%).

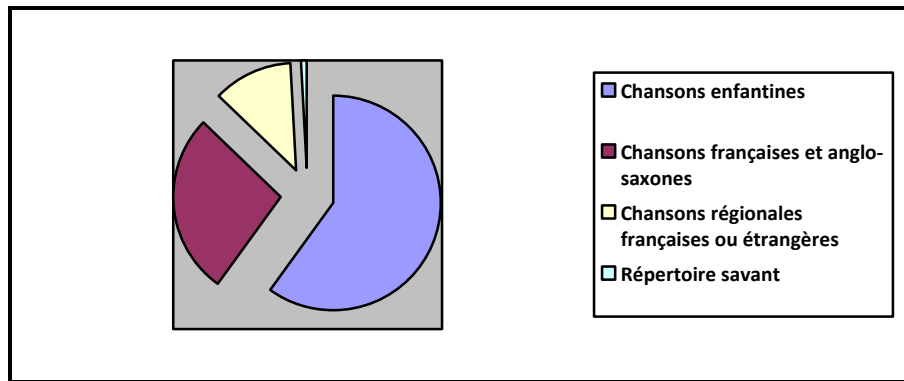
Néanmoins la majorité des répondants citent une liste de chants qu'ils « font régulièrement chanter ». L'analyse des réponses permet de recenser 1656 titres, dont seulement 40 sont cités au moins 12 fois, alors que la majorité des titres (1120/1656) ne sont cités qu'une seule fois. Cette première lecture met en évidence deux types de répertoire : un répertoire relativement « commun » et un répertoire dépendant de l'enseignant.

Vu la profusion des titres et le caractère isolé du plus grand nombre, il paraît évident qu'il y a intérêt à s'attarder sur les chansons fréquemment citées qui semblent constituer une référence en dépassant les situations locales (chansons régionales, projet de rencontres chorales) ou plus individuelles. Auparavant, voyons la répartition par genres et par auteurs les plus cités.

<sup>4</sup> Les propos des enseignants, qu'ils soient écrits (réponses au questionnaire) ou oraux (entretien), sont cités entre guillemets et en italique.

### Le répertoire chanté : catégorie par genres

La lecture du graphique ci-après (graphique 2) met en évidence le choix majoritaire de la chanson enfantine et des comptines qui concerne près des deux tiers des titres cités (60%). Un peu plus d'un quart des réponses concernent le répertoire de la chanson française et anglo-saxonne, et 12% des réponses correspondent au répertoire de la chanson régionale française (répertoire occitan) et étrangère, auquel s'ajoute le répertoire de la musique savante (*L'Alphabet* de Mozart, *Le chœur des gamins* de Bizet) de manière anecdotique (0,7%).



GRAPHIQUE 2. Répartition par genres

### Le répertoire chanté : les auteurs-compositeurs et/ou interprètes

Étant donné qu'un certain nombre de réponses se limitent aux seuls auteurs (auteurs-compositeurs et/ou interprètes), il paraît intéressant de proposer une présentation des auteurs les plus cités. Celle-ci permet, entre autres, de mettre en évidence la fréquence des répertoires d'Henri Dès et d'Anne Sylvestre, par exemple, non apparent dans l'analyse des seuls titres les plus cités qui suit. Le terme « auteur » est ici utilisé de manière générique en raison de la confusion, dans certains cas, entre l'auteur-compositeur et l'interprète.

Les résultats (tableau 1) distinguent les auteurs (auteur-compositeurs et/ou interprètes) de chansons enfantines et de chansons françaises et anglo-saxonnes.

<i>Auteur-compositeur et/ou interprète</i>	<i>Genre</i>	<i>Nombre de citations</i>	<i>% (n=632)</i>	<i>Nombre de titres</i>
DÈS Henri (1940-)	CE	88	14%	39
SYLVESTRE Anne (1934-)	CE	83	13%	35
NOUGARO Claude (1929-2004)	ACI	78	12,3%	7
BRASSENS Georges (1921-1981)	ACI	76	12%	15
NOAH Yannick (1960-)	I	59	9,3%	6
LAPOINTE Bobby (1922-1972)	ACI	57	9%	8
AUFFRAY Hugues (1929-)	ACI	47	7,4%	6
TRENET Charles (1913-2001)	ACI	47	7,4%	11
WARING Steve (1943-)	ACI	40	6,3%	9
POHL Francine	CE	36	5,6%	2
HIGELIN Jacques (1945-)	ACI	34	5,3%	4
FERRER Nino (1934-1998)	ACI	34	5,3%	6
PERRET Pierre (1934-)	ACI	34	5,3%	6
GAINSBORG Serge (1928-1991)	ACI	33	5,2%	9
NATY BOYER Jean (1954-)	CE	32	5%	13
ALLWRIGHT Graeme (1926-)	ACI	31	5%	3
BEATLES Les (1962 à 1970)	ACI	31	5%	10
Les P'TITS LOUPS DU JAZZ (O. Caillard)	CE	30	4,8%	11
FERSEN Thomas (1963-)	ACI	29	4,5%	6
HENCHOZ Marie	CE	29	4,5%	5
GOLDMAN Jean-Jacques (1951-)	ACI	28	4,4%	10
RENAUD (1952-)	ACI	26	4,1%	6
CABREL Francis (1953-)	ACI	25	4%	7
MANNICK/AKEPSIMAS	CE	23	3,5%	9
GRÉGOIRE (1979-)	ACI	22	3,4%	2
DASSIN Joe (1938-1980)	I	19	3%	3
SALVADOR Henri (1917-2008)	ACI	19	3%	5
LECLERC Félix (1914-1988)	ACI	17	2,6%	3
JEAN RENÉ	CE	17	2,6%	7
HUMMENRY Jean (1946-)	CE	16	2,5%	5
VOULZY Laurent (1948-)	ACI	16	2,5%	2
CHÊNE Pierre	CE	15	2,4%	8
SCHNEIDER Alain (1955-)	CE	15	2,4%	8
DIMEY Dominique	ACI	14	2,2%	6
RIDAN (1975-)	I	14	2,2%	3
AZNAVOUR Charles (1924-)	ACI	13	2%	3
LOUVIER Éric	CE	13	2%	9
DUTEIL Yves (1946-)	ACI	12	1,8%	6
ALDEBERT	CE	11	1,7%	6
NÔ Jean	CE	11	1,7%	4

TABLEAU 1.

**Les 40 auteurs-compositeurs et/ou interprètes les plus cités**

*Note de lecture : ACI (auteur-compositeur-interprète de chansons françaises et anglo-saxonnes), CE (auteur de chansons à destination des enfants)*

Les données de l'enquête mettent en évidence une certaine stabilité du répertoire si on se réfère au répertoire des publications à destination du chant pour les enfants, proposé par Bustarret en 1986. La plupart des auteurs compositeurs et/ou interprètes cités dans ce tableau seraient chantés dans les écoles depuis les années 1980 au moins (Bustarret, 1986). Sur les 40 auteur-compositeurs et/ou interprètes présents dans le tableau, seulement 15 appartiennent exclusivement au monde de la chanson enfantine. Cela ne veut pas dire que la chanson enfantine est boudée, au contraire (graphique 1), mais, outre le répertoire de tradition orale, dont les comptines, les auteurs des chansons enfantines ne sont pas toujours cités, contrairement aux chansons françaises. De plus, le nombre de références qui leur sont attribuées est souvent bien supérieur à celui des auteurs-compositeurs-interprètes de chansons françaises, comme en témoigne l'exemple d'Henri Dès et d'Anne Sylvestre, à la fois par le nombre de citations, mais également par le nombre impressionnant de références leur correspondant (respectivement 39 et 35 titres).

En ce qui concerne le répertoire de la chanson française, il appartient majoritairement à la génération des « nouveaux » auteurs-compositeurs-interprètes (ACI) des années 1945-1958 ou des « nouveaux classiques » des années 1958-1968, selon la catégorisation de Fontana (2007). Contrairement à la chanson enfantine, ce qui caractérise les ACI de chansons françaises cités par les enseignants, c'est le nombre de citations correspond en grande partie à un, voire deux titres de leur répertoire. Par exemple, si Nougaro arrive en troisième position dans ce classement, c'est pour sa chanson *Armstrong* qui recueille 51 citations. En dehors de Brassens, Trenet, Gainsbourg et Ferrer, dont un certain nombre de chansons semblent appartenir au répertoire scolaire de façon plus marquée, les autres sont davantage cités pour un seul de leur titre. C'est la raison pour laquelle, nous poursuivons cette analyse, non plus à partir des auteurs, mais des titres des chansons qui pourraient constituer un répertoire scolaire de référence.

Notons auparavant la présence de la seule référence à la chanson anglo-saxonne avec les Beatles qui ne dément pas le phénomène de longévité qui marque le choix de certaines chansons du répertoire scolaire.



## Le répertoire chanté : les 40 chansons les plus couramment citées

	<i>Titres</i>	<i>Auteur-compositeur et/ou interprète</i>	<i>Nombre de citations</i>	<i>% d'enseignants qui le citent (n= 633)</i>
1	<i>Armstrong (1967)</i>	C. NOUGARO	51	8%
2	<i>La Marseillaise (1792)</i>	Hymne national	46	7%
3	<i>La souris verte</i>	Traditionnel	35	5,5%
4	<i>La sorcière Grabouilla</i>	F. POHL	34	5,3%
	<i>Santiano (1961)</i>	H. AUFRAY	34	
	<i>À la claire fontaine</i>	Traditionnel et/ou version créole	20+14	
5	<i>Vive le vent (1960)</i>	F. BLANCHE	32	5%
6	<i>La maman des poissons (1969)</i>	B. LAPOINTE	29	4,6%
7	<i>Petit papa Noël (1946)</i>	R. VINCY/T. ROSSI	28	4,5%
8	<i>La croisade des enfants (1985)</i>	J. HIGELIN	25	3,9%
	<i>Le lion est mort (1961)</i>	H. SALVADOR/POW WOW	25	
	<i>Petit garçon (1968)</i>	G. ALLWRIGHT	25	
9	<i>L'as-tu vu ?</i>		24	3,7%
10	<i>La baleine bleue (1976)</i>	S. WARING	22	3,5%
	<i>Noël jazz</i>		22	
11	<i>Bubble Gum</i>	Canon	20	3,1%
12	<i>La chauve-souris (1999)</i>	T. FERSEN	19	3%
	<i>Colchiques dans les prés (1955)</i>	F. COCKENPOT	19	
	<i>Lily (1977)</i>	P. PERRET	19	
	<i>Pirouette cacahuète</i>	Traditionnel	19	
13	<i>Les lionnes (2000)</i>	Y. NOAH	18	2,8%
14	<i>Toi + Moi (2008)</i>	GRÉGOIRE	17	2,6%
15	<i>Aux arbres citoyens (2006)</i>	Y. NOAH	15	2,4%
	<i>Les Champs-Élysées (1962)</i>	Joe DASSIN	15	
	<i>J'ai demandé à la lune (2002)</i>	INDOCHINE	15	
	<i>La famille tortue</i>		15	
16	<i>J'ai du bon tabac</i>	Traditionnel et/ou canon	14	2,2%
	<i>Le jazz et la java (1962)</i>	C. NOUGARO	14	
17	<i>Le Chant des partisans (1942)</i>	J. KESSEL-M. DRUON-A. MARLY	13	2%
	<i>Les copains d'abord (1964)</i>	G. BRASSENS	13	
	<i>Les petits papiers (1972)</i>	S. GAINSBURG	13	
	<i>En sortant de l'école (1970)</i>	PRÉVERT-KOSMA	13	
	<i>Le pingouin</i>	M. HENCHOZ	13	
18	<i>Il faudra leur dire (1986)</i>	F. CABREL	12	1,9%
	<i>Makotoudé</i>	Traditionnel-canon	12	
	<i>Polyglotte</i>	H. DÈS	12	
	<i>Le pouvoir des fleurs (1992)</i>	L. VOULZY	12	
	<i>Promenons-nous</i>	Traditionnel	12	
	<i>Rock and roll des gallinacés</i>	A. CHAUMIE	12	
	<i>Vent frais</i>	Canon	12	

TABLEAU 2.

Titres des 40 chansons les plus couramment citées

La lecture du tableau 2 confirme que le chant à l'école s'inscrit dans une certaine tradition ; les chansons comme celles de Graeme Allwright, Bobby Lapointe, sont chantées dans les écoles depuis plus de 30 ans et même davantage pour Hugues Auffray et Steve Waring (Bustarret, 1986). Outre les chansons qui appartiennent au patrimoine : *À la claire fontaine*, *Une souris verte*, celles qui sont en passe de le devenir : *Colchiques dans les près*<sup>5</sup>, et les chansons patriotiques : *La Marseillaise* et *Le Chant des partisans*, la moitié des chansons françaises (10/20) appartiennent au répertoire des années 1960-70, contre seulement 6 des années 2000, la première d'entre elles arrivant en 12<sup>e</sup> place.

Pour autant, le répertoire des chansons les plus citées montre l'utilisation de certains titres appartenant à la chanson actuelle : *J'ai demandé à la lune* du groupe Indochine, *Les lionnes* et *Aux arbres citoyens* de Yannick Noah, et *Toi + Moi* de Grégoire. Si certaines de ces chansons peuvent trouver leur place pour les thèmes traités, par exemple, *Aux arbres citoyens*, sur le thème très actuel de l'environnement, on peut s'interroger sur le choix de faire interpréter la chanson *J'ai demandé à la lune* à des élèves de l'école primaire, tant au niveau du texte que de la musique, si ce n'est par goût personnel de l'enseignant ou des élèves. Enfin, si la sélection des chansons les plus citées montre une certaine stabilité avec des titres chantés depuis deux, voire trois générations, la profusion des titres moins fréquemment cités concerne aussi des auteurs et/ou interprètes moins connus ou plus récents qui représentent le répertoire de la chanson pour enfants et à destination de l'école, par exemple, Alain Schneider, Marie Henchoz, Éric Louvier, Olivier Caillard, mais aussi de la chanson française comme Christophe Maé, Renan Luce, Ridan, Zaz.

Soulignons encore l'utilisation des chansons enfantines appartenant à la tradition orale qui restent très présentes dans le répertoire de l'école : *La souris verte*, *Pirouette cacahuète*, *À la claire fontaine*, *J'ai du bon tabac*, etc., parfois dans des interprétations plus rythmées, comme la version créole de *À la claire fontaine* ou la version en canon à 3 voix de *J'ai du bon tabac*.

L'analyse des titres les plus cités montre, dans le cas des chansons non exclusivement destinées aux enfants, des paroles dont le thème a certainement favorisé leur entrée dans le répertoire de référence : *Armstrong* pour Nougaro et *La croisade des enfants* pour Higelin. De manière générale, le thème des paroles semble un critère important dans le choix des chansons, comme nous le montre l'analyse ci-après.

---

5 À aucun moment les enseignants ne citent l'auteur de cette chanson qu'ils semblent ignorer, tant elle paraît appartenir au répertoire traditionnel français. Même sur Internet, les nombreux liens qui mènent à la chanson ne font pas toujours référence à son auteur.

### **Le répertoire chanté : les thèmes des chansons**

Il n'est pas surprenant que la chanson à destination de jeunes élèves s'appuie sur des thématiques à la fois puisées dans l'univers de l'enfance (les animaux, les légendes) et en lien avec les concepts fondamentaux traités à l'école (le temps, l'espace). L'analyse des thèmes des 1600 références de chansons en langue française citées dans cette enquête ne montre pas une évolution radicale depuis 25 ans, si l'on compare avec l'étude de Bustarret en 1986. C'est le logiciel *Tropes*<sup>6</sup> qui nous permet l'analyse thématique de l'ensemble des titres répertoriés que nous regroupons en thèmes (voir tableau 3).

---

<sup>6</sup> Logiciel libre d'accès. Version du 19 décembre 2011 téléchargée. « Tropes est un logiciel développé par Pierre Molette et Agnès Landré sur la base des travaux de Rodolphe Ghiglione » (<http://www.tropes.fr/>).

Thèmes	Nombre de titres	
<i>Animaux</i>	241 dont :	mammifères [chats, lions, loups, rongeurs, éléphants...] (121), oiseaux (37), insectes [fourmis, papillons, araignées...] (28), reptiles (11), poissons, mollusques et coquillages (22)
<i>Caractéristiques</i>	180 dont :	apparence et beauté (12), couleurs (43), dimensions (91), dont petits (80)
<i>Nature-environnement et éléments (pluie, vent, neige, etc.)</i>	166 dont :	climat et météo [pluie, giboulées, vent, nuages...] (32), eaux, terre, feu (30), mer et littoral (10), espaces verts et végétation [jardins, savane, brousse, forêt] (35)
<i>Musique et danse</i>	159 dont :	chants, dont berceuses, canons, chansons, (75), types de musiques, dont jazz, rock (33), instruments [cordes, percussions] (13), danses (19)
<i>Alimentation et vie pratique</i>	131 dont :	aliments (65), dont confiseries, dessert (23), fruits (17), légumes (11), boissons (7), habitation (18), vêtements (10)
<i>Personnages et groupes sociaux</i>	123 dont :	enfants [bébé, enfant, fillette] (22), famille [grands-parents, père, mère] (39), hommes et femmes [monsieur, madame] (28), groupes sociaux [roi, reine, chevalier, empereur...] (25)
<i>Géographie, pays</i>	110 dont :	Afrique (12), Nord (5), sud, est, tropiques, Amérique [Texas, Harlem, San Francisco, Brésil] (12), Europe [Espagne, France, auvergnat, Nantes...] (55), Asie (7)
<i>Temps</i>	89 dont :	dates [année, jour, mois] (16), temps (7), fêtes (18), dont Noël, carnaval (9), journée [matin, soir] (11), saisons (28), vie et mort (11)
<i>Comportements et sentiments</i>	88 dont :	comportements [gentil, sage, tolérance...] (14), jugement [mauvaise, extraordinaire, bon, etc.] (17), sentiments [amitiés, copains, aimer, chagrin, tristesse] (50)
<i>Transports, aéronautique et Espace</i>	65 dont :	astronomie et espace [étoile, soleil, lune, planète...] (24), marine et transport maritime [bateau, marin] (12), transports urbain [voiture, moto, autobus, train] (17), voies et accès [chemin, rue, pont] (11)
<i>Le corps</i>	41 dont :	membres [mains, pieds] (17), tête [visage, œil, bouche, menton, dent] (17)
<i>Éducation</i>	24	écoles [maîtresse, rentrée, ...], langue [alphabet, grammaire]
<i>Légendes</i>	23 dont :	Père Noël (10), sorcières (8), fantômes et lutins (5)
<i>Sports et loisir</i>	18 dont :	jeux et jouets [balle, poupée, toupie] (10), sport et voyage (8)

**TABLEAU 3. Thèmes des chansons et nombre de titres correspondant à chaque thème**

Les thèmes restent très liés au monde de l'enfance (animaux, caractéristiques, légendes, personnages) et aux concepts transversaux de temps (calendrier, saisons, nombre), d'espace (géographie, nature-environnement) ou encore de genre, développés dans les programmes. Comme nous le remarquions précédemment, notre classement montre assez

peu de changement, si ce n'est pour le thème de la musique et de la danse où la mention de différents styles de musique, notamment les musiques issues des influences afro-américaines (jazz, rock, blues) semblent avoir pris une place importante, souvent en lien avec un des autres thèmes (33 titres cités). On chante couramment aujourd'hui *Noël jazz* ou le *Blues du loup* ou *des poux*, ou encore le *Rock and roll des gallinacés* ou *des tortues*.

Si le thème de Noël représente moins de titres aujourd'hui — Bustarret en mentionnait 75 en 1986 —, cela reste pourtant un des moments de l'année les plus propices à l'activité vocale. D'ailleurs 5 titres de Noël sont répertoriés dans les chants les plus cités : *Petit papa Noël*, *Vive le vent*, *Noël jazz*, *L'as-tu-vu* et *Petit garçon*.

Enfin, si Bustarret récapitule 16 mentions sur le thème de l'amour, 15 sur celui de l'amitié et 12 sur celui de l'antiracisme, pour notre part, un comptage un peu différent montre que les sentiments restent dans les préoccupations puisque 50 titres parlent d'amour, d'amitié, de copains, de chagrin, de tristesse.

Davantage que les thèmes dont l'analyse parle d'elle-même, c'est l'exclusion de certaines chansons, notamment pour le contenu des paroles, qui permet de comprendre la manière dont s'opère le choix des chansons par les enseignants.

### **Les chansons exclues du répertoire**

Si l'enquête ne questionnait pas directement les enseignants sur leurs critères de choix, en revanche, elle posait explicitement la question des « chansons qui n'ont pas leur place à l'école ». Un peu plus d'un tiers des enseignants de l'échantillon (37%) déclarent exclure certaines chansons, 33% ne déclarent aucune restriction et 30% ne se prononcent pas.

L'analyse des réponses justifiant l'exclusion de certaines chansons (n= 369) montre des raisons très majoritairement associées aux paroles des chansons (77% des réponses) ; 18% des réponses concernent la culture (66/369), 8% concernent la musique (30/369) et 2% le goût de l'enseignant (7/369), étant entendu que certaines réponses s'attachent à plusieurs aspects.

Sept enseignants déclarent comme seule restriction leur goût personnel, mettant en avant cette nécessité pour transmettre un chant : « *Pour faire chanter et aimer chanter il faut soi-même apprécier le chant choisi* ».

L'argument de la musique est peu cité (30 fois) et peu explicité, en dehors de la tessiture, de l'ambitus (mais sans employer le terme) et du rythme (par rapport à la rapidité). Les arguments se limitent le plus souvent à « *l'intérêt musical* » ou à « *l'intérêt mélodique* » de la chanson : « *Les chants qui ne sont pas adaptés aux capacités vocales des enfants : tessiture trop grave, rythme trop complexe, débit de parole trop important* ». Dans ce cas les enseignants ne citent pas de titres en exemple.

Soixante-six enseignants excluent le répertoire des chansons à la mode pour des raisons, en apparence, culturelles : « *Je n'apprends pas aux enfants des chansons que l'on entend à la radio, partant du principe qu'ils les connaissent déjà* ». Mais cet argument peut être rejoint ou renforcé par des critères qualitatifs : « *l'école n'est pas la télé, elle n'a pas à faire les chansons stupides et médiocres sans beaucoup de mélodie ou de voix* ».

À ces 66 réponses qui concernent essentiellement la chanson française, il faut ajouter les enseignants qui désignent le rap comme un genre qui n'a pas sa place à l'école (répertoriés avec ceux qui citent le texte comme critère d'exclusion). Ils sont 37 enseignants à le désigner explicitement, mais dans ce cas, seules les idées véhiculées et la langue utilisée sont incriminées : « *Le rap, des chansons faisant allusion à la sexualité ou contraires à la législation en vigueur* ».

D'autres ne le citent pas explicitement, mais la description des critères d'exclusion fait largement penser à ces mêmes répertoires : « *Les chansons qui évoquent dans leurs textes : le sexe, la drogue, le suicide, le racisme... celles qui ont un langage avec des gros mots* ».

Ce sont effectivement les paroles et notamment les valeurs transmises par le contenu du texte qui sont décisives pour 284 enseignants qui émettent des restrictions. L'argument des valeurs transmises par le contenu est cité 179 fois explicitement (48% des réponses) ; un certain nombre de réponses y font allusion, mais les termes ne sont pas prononcés. L'argument de la langue est cité 93 fois explicitement<sup>7</sup> (25%) et celui de la signification des textes 49 fois (13% des réponses).

Ainsi, les valeurs transmises par le texte représentent clairement le premier facteur d'exclusion. Les valeurs citées sont les valeurs républicaines de neutralité politique (40 occurrences), d'égalité (racisme – 24), de respect-tolérance (20), de moralité (38), de laïcité (25). Sont également cités les thèmes de la haine et de la violence (41), de la drogue (5), du crime et du viol (7).

S'il est difficile de hiérarchiser les valeurs citées, en raison des interférences entre certaines d'entre elles, les déclarations mettent en évidence le souci des enseignants d'éloigner les élèves d'une production culturelle susceptible de nuire aux valeurs humanistes que l'école est censée transmettre : « *Quand le texte n'est pas en adéquation avec les idées que doit défendre l'école : langage vulgaire, propagande raciale* ».

En deuxième position, c'est le critère de la langue avec notamment l'exclusion de textes qui ne respecteraient pas un vocabulaire et une syntaxe corrects : « *Il s'agit de respecter un minimum le niveau de langage... donc pas de vocabulaire trop familier, voire grossier* ».

Enfin, c'est la compatibilité des thèmes développés par les textes avec l'âge des enfants qui représentent un motif d'exclusion, en évitant des thématiques qui seraient davantage réservées aux adultes ou aux adolescents : « *Les chansons où le texte fait des allusions qui ne sont pas de l'âge des élèves (relations amoureuses par exemple)* ».

7 147 fois si l'on comptabilise toutes les réponses faisant allusion à la « vulgarité » et à la « grossièreté », sans autres précisions.

Les arguments relevés dans cette analyse corroborent les conclusions d'une étude québécoise qui vise à comprendre les critères de qualités d'un répertoire de chants pour l'école primaire. En ce qui concerne le texte, l'analyse de Vaillancourt montre que les professionnels de la chanson et de l'enseignement interrogés jugent la qualité littéraire d'une chanson à partir des « valeurs transmises », de la qualité de la langue, notamment la recherche d'un « vocabulaire étoffé » et de la signification des textes pour les enfants auxquels ils s'adressent (Vaillancourt, 2010). Cette même étude souligne également la plus grande difficulté à déterminer les critères de qualité musicale d'un chant, y compris pour des enseignants spécialistes.

Enfin, l'écart entre l'argument du texte et celui de la musique correspond aux résultats relatifs aux objectifs qui, nous allons le voir, montrent la priorité des objectifs accordés aux paroles des chansons (mémorisation, articulation) au détriment de la « justesse », par exemple, comme en témoigne cette déclaration : « *c'est plutôt une question de textes qui me limite dans mes choix, ne sachant pas vraiment ce qui est ou non acceptable en classe* ».

### **Les finalités de l'activité vocale**

Les réponses à la question des finalités musicales de l'activité vocale montrent que le texte en lien avec le rythme représentent une préoccupation importante — dans l'ordre des finalités déclarées : le rythme ( $\overline{Rg}1$  à 3 = 2,67), le rythme et l'articulation des paroles ( $\overline{Rg}1$  à 5 = 3,80) et l'articulation des paroles ( $\overline{Rg}1$  à 7 = 4,29). Les réponses à la question des finalités transversales et à la question complémentaire permettant d'élargir le choix des réponses attestent de la priorité accordée par les enseignants aux objectifs généraux, confirmant les résultats d'une enquête précédente où les professeurs des écoles primaires déclaraient en 1<sup>er</sup> rang de réponses à 60% des compétences transversales et à 30% des compétences musicales (Maizières, 2009). Il s'agit des compétences cognitives : l'attention, l'écoute, la mémorisation, la concentration, des compétences psychosociales, plus particulièrement, la confiance en soi, l'autonomie : « *Savoir mettre sa voix et son corps en situation de communication. Permettre à l'élève d'être moins inhibé devant un public* », le respect de l'autre, le plaisir de l'activité collective (17% des réponses) : « *je travaille énormément le vivre ensemble : écouter, donner, recevoir, regarder, être regardé* ». Enfin, le chant est une activité au service de compétences transversales instrumentales (relatives à l'apprentissage de notions, de concepts transversaux) : « *le corps avec des comptines sur les doigts, les nombres, les saisons...* », plus particulièrement en référence à des liens interdisciplinaires ou davantage pluridisciplinaires (12%).

### LES CRITÈRES DE CHOIX : RÉPONSES AUX ENTRETIENS

Pour les raisons exposées ci-dessus, la méthode de l'entretien nous semble plus adaptée à la question des choix. En effet, la profusion des références citées dans le questionnaire rendait difficile la forme de la question ouverte, trop fastidieuse, ou de la question en éventail, trop générale. Au cours de l'entretien, l'enseignant est interrogé sur les chansons mises en œuvre dans sa classe et sur les raisons de ses choix. Aussi, la forme semi-dirigée de l'entretien limite l'étude à l'analyse qualitative. Si les enseignants déclarent dans leurs propos certaines raisons qui les amènent à choisir tel chant, cela ne veut pas dire que d'autres raisons ne sont pas valables. Les résultats nous permettent de comprendre, à partir d'un certain nombre de critères, comment les enseignants choisissent leurs références en termes de chants à enseigner et de poser un certain nombre d'hypothèses relatives aux facteurs susceptibles d'expliquer ces choix mais pas de les vérifier.

L'analyse des entretiens nous amène à proposer trois catégories de critères de choix : la « familiarité » de l'enseignant avec les œuvres, l'« adhésion » des élèves à ces œuvres et les intentions didactiques (schéma 1).

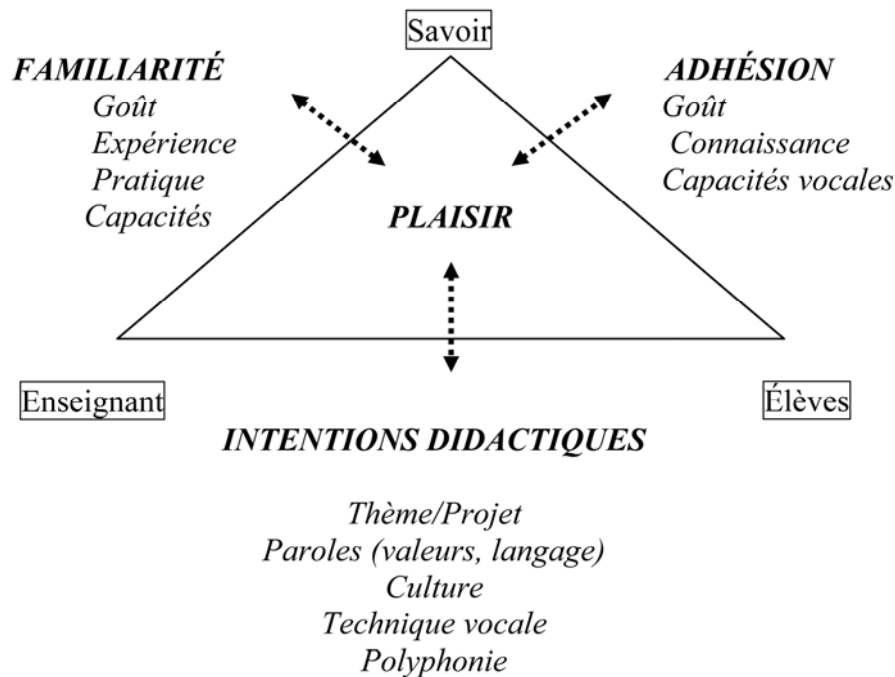


SCHÉMA 1.

Critères de choix des chansons par l'enseignant



La « familiarité » de l'enseignant avec la chanson est directement liée à son goût (« *Une chanson qui s'appelle Mister jazz, j'aime bien donc je leur transmets mon virus* »/E5)<sup>8</sup> et/ou à sa culture personnelle (« *c'est à titre personnel que j'ai découvert Les Petits Loups du jazz que j'écoute beaucoup et que je fais écouter à ma fille* »/E14). La familiarité de l'enseignant avec une chanson peut être relative à une expérience privée antérieure (« *C'est mon adolescence* »/E1), scolaire (« *c'est des chansons que j'ai apprises moi à l'école, donc là y'a aussi l'affectif* »/E7), ou professionnelle (« *Alors elle [la chanson Trois esquimaux] est apparue [dans ma pratique] par la formation en fait que j'ai reçue à l'IUFM* »/E17). La familiarité avec un chant se manifeste également par la capacité à l'accompagner (« *Je fais souvent Santiano bon c'est très classique [...] je joue ce que j'ai dans les doigts si je puis dire* »/E2) ou à l'interpréter (« *c'est un canon que je trouve assez facile à faire. J'ai déjà essayé d'autres canons et je ne les maîtrise pas donc je préfère revenir à celle-là* »/E16). Dans ce cas, il semble que ce soit la musique qui soit déterminante, mais les enseignants s'expriment assez peu sur les critères musicaux en dehors du goût, du plaisir, de leur connaissance et de leur capacité à faire apprendre une chanson.

L'« adhésion » des élèves se traduit également par leur goût (« *après les enfants généralement accrochent beaucoup aussi, c'est la deuxième raison* »/E16), qui peut être lié à leur connaissance (« *celle-ci c'est parce que actuellement les élèves l'entendent* »/E12) et à leur capacité à la chanter « facilement ». Certains enseignants font même choisir les élèves (« *en général je leur fais écouter, je ne sais pas, une dizaine de chansons et puis c'est eux qui me disent laquelle ils préfèrent, je veux aussi que ça leur plaise* »/E10). Dans ce cas, les critères musicaux pour lesquels les élèves « accrochent » sont davantage explicites. Il est surtout question du rythme des chansons et de leur mouvement entraînant (« *c'est jazzy c'est sympa et les enfants adorent* »/E19), ainsi que du caractère répétitif de certains éléments mélodiques ou rythmiques de la chanson (« *j'ai remarqué que les enfants accrochent davantage avec des choses rythmées binaires, assez entraînantes avec un refrain facile à identifier, à répéter* »/E18).

En ce qui concerne les intentions didactiques qui déterminent le choix des chansons, c'est majoritairement le lien thématique avec une autre activité (« *Il y'a toujours un lien soit avec la découverte du monde soit avec le moment vécu* »/E13), ou plus rarement celui relatif à la poursuite d'un véritable projet (« *Alors l'éducation musicale dans ma classe elle a une place très importante parce qu'en fait elle est souvent le pivot du projet de classe* »/E3). Dans ce cas ce sont les paroles qui sont déterminantes, soit par rapport au sens, particulièrement les valeurs transmises (« *Armstrong parce que ça me paraît important de parler des différences et de l'acceptation des différences, pareil pour la chapelle de Harlem* »/E8), soit par rapport à la qualité linguistique (« *J'ai pu faire une très belle lecture lexicale du texte et donc ça devient une activité un peu transversale* »/E21). La seconde raison est culturelle, comme pour les œuvres à écouter, il y a, selon certains

---

8 Les entretiens sont numérotés dans l'ordre de passage : E1, E2, E3, etc.

enseignants, des « *incontournables* », soit parce qu'ils appartiennent au répertoire traditionnel (« *Frère Jacques tout simplement parce que c'est un chant traditionnel que tout le monde connaît* »/E25) soit parce qu'ils appartiennent au répertoire de la chanson française (« *Parce qu'il [Brassens] fait partie de la culture française, c'est un peu comme Joe Dassin, ce sont des auteurs un peu incontournables* »/E12).

Les autres intentions ne sont pas dépendantes d'un chant en particulier, mais relèvent des finalités exposées en général. Il s'agit d'objectifs techniques (posture, respiration, justesse, etc.), dont la polyphonie, et d'objectifs relatifs à la vie du groupe et au plaisir de chanter. Il convient néanmoins de s'attarder sur la notion de plaisir qui semble intrinsèquement liée à l'exercice du chant et qui motive aussi le choix des chansons. Il est difficile, dans ce cas, de déterminer un lien de causalité, tant le plaisir est lié à la fois à la pratique du chant et à l'outil choisi, comme le montre le choix avant tout déterminé par le goût de l'enseignant et celui des élèves. Les chansons doivent « plaire » à l'enseignant et aux élèves (« *ils adhèrent tout de suite* »/E25). Le plaisir est à la fois outil et finalité (« *Que eux prennent plaisir et éventuellement donne plaisir aux autres en chantant* »/E20).

#### **DISCUSSION : UN RÉPERTOIRE DE « RÉFÉRENCE », LA DIVERSITÉ D'UN ENSEIGNANT À L'AUTRE, DES CRITÈRES DE CHOIX ASSEZ COMPARABLES**

La description des savoirs déclarés être enseignés dans le cadre du chant à l'école primaire fait apparaître un répertoire à la fois varié (profusion des titres cités une seule fois) et stable dans l'histoire de la chanson à l'école (les chansons les plus citées sont majoritairement chantées depuis plusieurs décennies). Cette première observation nous amène à poser l'hypothèse de plusieurs types de comportements par rapport au choix des chansons :

- Les enseignants dépendants d'un répertoire préexistant (répertoire imposé par le projet, répertoire chanté depuis plusieurs générations) et les enseignants indépendants qui choisissent en fonction de leur goût, de leur culture et/ou de leur projet.
- Les enseignants « attachés à la tradition » et les enseignants plutôt tournés vers l'actualité. Toutefois si les premiers semblent exclure l'actualité, les seconds ne limitent pas toujours leur choix aux chansons plus à la mode.
- Les enseignants qui choisissent plutôt la chanson pour enfant et les enseignants qui choisissent plutôt la chanson française. Là encore, si la tendance est marquée, elle n'est pas exclusive et dépend surtout du cycle. Plus on avance dans les cycles et plus le répertoire comprend des chansons françaises. En revanche, au cours des entretiens, des enseignants (4/30) déclarent rejeter massivement les chansons pour enfants, les jugeant peu attrayantes (« *Je choisis volontairement de ne pas prendre des chansons j'allais dire gnangnan [...] c'est-à-dire toutes ces chansons avec des petits animaux qui font ceci et cela j'avoue que ça ne me*

*passionne pas des masses* »/E20). Cette dernière déclaration confirme l'impact du propre goût de l'enseignant sur ses choix.

En ce qui concerne les critères de choix déclarés, ils sont directement rattachés à la familiarité de l'enseignant avec l'œuvre, particulièrement son goût et sa connaissance, à l'adhésion des élèves et au thème des paroles en lien avec un projet ou simplement un thème pluridisciplinaire. Les enseignants choisissent majoritairement des chansons qui leur plaisent et qui plaisent aux élèves, accessibles vocalement (pour eux et pour les élèves) et dont le texte permet un lien thématique avec les autres activités. Les autres critères de choix sont généraux et non liés à une référence en particulier (la culture, la technique vocale, la vie de groupe, le spectacle de fin d'année) ou dépendants d'une expérience personnelle (pratique, expérience scolaire, professionnelle).

Il semble y avoir un hiatus entre les critères d'exclusion d'une chanson et les objectifs poursuivis pour l'activité chant, et les critères de choix déclarés par les enseignants. Lorsqu'il s'agit d'exclure une chanson ou de déclarer les objectifs de l'activité, c'est l'argument des paroles qui apparaît prioritaire. Mais lorsqu'il s'agit d'exprimer les critères de choix d'une chanson, c'est le critère musical qui semble entrer en jeu. Même si l'enseignant ne l'explique pas et même peut-être ne le conscientise pas, c'est la musique qui semble déterminante. Il est alors question d'expérience, d'émotion, de souvenir, d'« affectif » et non plus de la signification du texte ou de sa qualité linguistique. On peut faire l'hypothèse que le plaisir avec lequel les enseignants déclarent chanter et enseigner une chanson est activé directement par le facteur musique. Ainsi, il serait intéressant de savoir ce qui musicalement, à travers le goût des enseignants, caractérise une chanson susceptible d'être étudiée en classe.

L'analyse des résultats de cette étude ne nous permet pas de répondre totalement à la question qui consistait à déterminer la part des critères musicaux et celle des critères extra-musicaux dans le choix des enseignants, tant les deux types de critères sont imbriqués. Il faut à la fois que la chanson plaise et que les paroles aient du sens ou au moins ne comportent pas de propos incompatibles avec les valeurs de l'école pour qu'une chanson soit choisie. Si l'un des deux critères manque, la chanson pourrait être exclue. Les critères liés aux paroles sont clairement objectivés (valeurs transmises par le texte, qualité de la langue), néanmoins ils peuvent être des critères d'exclusion avant d'être des critères de choix : « *Je fais attention au texte, même quand il est dit dans une langue étrangère* ». En revanche, les critères liés à la musique sont peu objectivés et ne concernent pas, la plupart du temps, un objectif d'apprentissage mais des critères affectifs (le goût, le plaisir). Ainsi, on peut faire l'hypothèse, que la pratique vocale à l'école primaire relève davantage de la transposition de la pratique sociale en tant qu'activité et moins en tant que savoir savant, comme a pu le conceptualiser Martinand, dans le cas des sciences technologiques (1986). S'il y a bien transposition d'une pratique sociale, la relation avec le savoir (technique vocale, connaissance des œuvres) semble peu objectivée et même parfois peu envisagée. La pratique vocale est liée à l'apprentissage d'un répertoire, souvent à destination de la

prestation publique de fin d'année qui représente le projet concret, comme en témoignent les réponses différées à la question des répertoires dans le questionnaire et les propos tenus au cours des entretiens. En revanche, peu d'enseignants ne sont allés explicitement sur la question des savoirs lorsqu'il s'est agi pour eux d'expliquer les raisons de leur choix. C'est davantage encore les valeurs qu'ils rattachent à l'éducation qui expliquent certains choix (valeurs des idées relayées par le texte, valeurs psychosociales de l'activité vocale). Quant à la transposition musicale d'une chanson, les propos se sont surtout bornés aux limites d'une chanson (une chanson abandonnée car trop difficile) plutôt qu'à ses intérêts mélodiques, rythmiques ou stylistiques.

## CONCLUSION

Cette étude permet de répondre à la question des répertoires chantés dans les écoles primaires et à celle des critères de choix par les enseignants. Toutefois, les raisons personnelles (goût, expérience, adhésion, accessibilité) étant très majoritaires lorsqu'il s'agit des choix musicaux, une approche clinique nous semble intéressante à envisager pour approfondir cet aspect. Les enseignants n'étant pas musiciens souvent, il leur est difficile d'expliquer ce qui les touche dans une chanson et ce qu'ils trouvent musicalement intéressant, ainsi que les raisons pour lesquelles une chanson leur paraît accessible et celles pour lesquelles les élèves adhèrent, en dehors du caractère rythmique et répétitif. Pourtant ce sont tous ces aspects, associés aux qualités littéraires du texte, qui permettraient d'établir les contours d'un répertoire susceptible de constituer une référence et donner lieu à une diffusion et à une formation. Deux éléments qui semblent manquer cruellement aux enseignants, particulièrement aux plus démunis en connaissances musicales.

### Références bibliographiques

- Alten, M. (1995). *La musique dans l'école primaire de Jules Ferry à nos jours*. Issy-Les-Moulineaux : Éditions E.A.P.
- Baillat, G. et Mazaud, A. (2002). L'éducation musicale à l'école. Un point de vue sur la polyvalence des enseignants du premier degré. *Recherche et formation*, 40, 95-120.
- Bustarret, A.-H. (1986). *La mémoire enchantée*. Zech, P. (éd.), *Enfance heureuse*. Paris : Les Éditions ouvrières.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique* (2<sup>e</sup> éd. revue et augmentée, en coll. avec Marie-Alberte Johsua). Grenoble : La pensée sauvage.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Québec : De Boeck Université.
- Develay, M. (1992/2004). *De l'apprentissage à l'enseignement* (6<sup>e</sup> éd.). Paris : ESF.
- Fontana, C. (2007). *La chanson française*. Paris : Hachette.
- Jaccard, S. (2012). L'aporie de l'injonction « chante ». Dans P. Terrien et J.-L. Leroy, *La voix et l'éducation musicale* (p. 109-122). Paris : L'Harmattan.
- Leroy, J.-L. (2010). L'apprentissage de la voix : rapport d'enquête sur les « usages » dans le système éducatif et les représentations des enseignants. Dans B. Calmettes (coord.), *Actes du colloque international « Regards des didactiques sur les pratiques et la formation des enseignants »*. Toulouse, IUFM-Université Toulouse 2.
- Maizières, F. (2009). *Le rapport à la musique des enseignants du premier degré : rapport personnel, rapport professionnel*. Thèse de doctorat, Université Nancy 2.
- Maizières, F. (2011). Rapport au savoir musical des professeurs des écoles et pratiques d'enseignement : un transfert parfois complexe. *Éducation & Didactique*, 5 (2), 53-64.
- Maizières, F. (2012). Éducation musicale à l'école primaire : quels savoirs enseignés ? *Éduquer/Forme*, 43, 13-34.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Paris-Berne : Peter Lang.
- MENESR (2006). Le socle commun des connaissances et des compétences. En ligne : <http://eduscol.education.fr/>

MEN (2008). France : Ministère de l'Éducation Nationale (MEN). *Les nouveaux programmes de l'école primaire.*

Suchaut, B. (2000). *La musique à l'école primaire. Analyse des pratiques enseignantes.* Iredu-CNRS et Université de Bourgogne.

Vaillancourt, J. (2010). L'enseignement de la musique au primaire : sélection d'un répertoire chanté. *Recherche en éducation musicale*, 28, 105-117.

Verret, M. (1975). *Le temps des études.* Paris : Honoré-Champion.