

ANATOMIE ET ACCEPTABILITÉ DE LA COMPARAISON DE DEUX ENQUÊTES À PROPOS DES ŒUVRES MUSICALES ÉCOUTÉES DE LA MATERNELLE, AU COLLÈGE (FRANCE)

Odile Tripier-Mondancin

Maître de Conférences – Sciences de l'éducation et Musicologie,
ESPE Toulouse Midi-Pyrénées – Université Jean Jaurès, France
LLA Lettres, Langages et Arts (EA 4152),
UMR EFTS, Éducation formation, travail, savoirs

Frédéric Maizières

Maître de Conférences – Musicologie et Sciences de l'éducation,
ESPE Toulouse Midi-Pyrénées – Université Jean Jaurès, France
LLA, Lettres, Langages et Arts (EA 4152),
UMR EFTS, Éducation formation, travail, savoirs

Résumé

Comment s'élaborent deux recherches qui visent à questionner les œuvres qui sont écoutées et enseignées en éducation musicale, de la maternelle, jusqu'à la fin du collège ? Qu'en est-il des logiques de choix des enseignants (d'école primaire et du secondaire) étant donné que l'écoute d'œuvres est une activité essentielle de l'éducation musicale, aux côtés du chant, et que les prescriptions se limitent à des cadres assez larges ? Dans quelle mesure les questions posées et les résultats produits sont-ils comparables ? Quelles sont la portée et les limites explicatives de ces résultats en regard des modèles théoriques et des méthodes d'enquêtes employés, pour décrire et comprendre les pratiques observées ? Les résultats montrent la part importante occupée par les répertoires catégorisés comme « savants », ainsi que l'importance accordée à la perception de notions musicales précises dans les objectifs poursuivis. Des différences assez nettes apparaissent dans la part plus ou moins importante des genres musicaux descriptifs (école primaire) ou religieux (collège) enseignés.

Mots clés : épistémologie, recherches descriptives, éducation musicale, écoute d'œuvres, école

Abstract

How is it possible to develop two research works aiming at questioning the works children listen to and learn during the music education classes, from nursery school to secondary school? How do teachers (in primary and secondary schools) make their choice considering that listening to works is a central activity along with singing and that the recommendations are limited to relatively broad frameworks? To which extent can we compare the questions and the results? Which are the scope and the explanatory limits of these results if we consider the theoretical models and the investigative techniques used to describe and understand? The results show the importance given to the repertoires characterized as "scholar" rather than popular and also the emphasis put on the perception of precise musical concepts in the objectives. Fairly clear differences appear regarding

the importance of the part of the descriptive (primary school) or religious (secondary school) musical genres taught.

Keywords: epistemology, descriptive research works, music education, listening to musical works, school

Resumen

¿Cómo se elaboran dos investigaciones cuyo objetivo es cuestionar las obras que se escuchan y se enseñan en educación musical desde la guardería hasta el final de la ESO? ¿Qué sabemos de lo que guía al docente (tanto en educación primaria como en la ESO) a la hora de elegir, puesto que es una actividad tan esencial como el canto y que las prescripciones se limitan a marcos bastante amplios? ¿En qué medida se pueden comparar las preguntas con los resultados? ¿Cuáles son el alcance y los límites explicativos de esos resultados a la luz de modelos teóricos y métodos de investigación empleados, para describir y comprender? Los resultados demuestran que se recurre más a los repertorios llamados «doctos» que a los populares, así como la importancia que se le da a la percepción de nociones musicales precisas dentro de los objetivos que se quieren alcanzar. Diferencias muy nítidas aparecen en la enseñanza de estilos musicales en lo que se refiere a la parte más o menos importante de estilos descriptivos (educación primaria) o religiosos (ESO).

Palabras clave: epistemología, investigaciones descriptivas, educación musical, escucha de obras, escuela

INTRODUCTION

C'est dans une perspective avant tout épistémologique que cet article prend appui sur la comparaison de deux études s'inscrivant dans les recherches de type descriptives, explicatives, en didactique de l'écoute musicale. Plus précisément, cette contribution poursuit un double enjeu :

- 1) la mise à nu des mécanismes d'élaboration d'un discours scientifique à chaque étape : questionnement, positionnement théorique, méthodologie de recueil et d'analyse des données, résultats et discussion ;
- 2) l'exposé de nouveaux résultats issus de la comparaison de ces deux études au cours desquelles il s'est agi de recueillir des données concernant les répertoires musicaux diffusés lors des pratiques d'écoute respectivement à l'école primaire (élèves de 2 ans à 10 ans) et au collège (élèves de 11 à 15 ans), en France.

Dans les deux cas, c'est l'enquête par questionnaire qui a été choisie pour les raisons que nous exposerons plus loin.

Les deux enquêtes visent donc à décrire les répertoires musicaux diffusés dans la classe et à comprendre comment les enseignants expliquent leurs choix. De ce point de vue, les travaux scientifiques concernant tant l'école primaire que le secondaire font défaut. Un certain nombre d'études sur les pratiques enseignantes, en éducation musicale, ces dernières années ont été menées (par exemple, Suchaut, 2000 ; Maugars, 2004 ; Jahier, 2006 ; Tripier-Mondancin, 2008 ; Maizières, 2009 ; Guillot, 2011), mais la question des savoirs enseignés y est encore peu abordée, du moins dans l'affichage qui en est fait au travers des publications de résultats. Outre la présentation de quelques résultats remarquables, l'objet de cet article vise avant tout à construire un retour réflexif et critique, soit épistémologique, sur les deux recherches précitées.

En effet, la nécessité de vérifier la validité et au-delà, le sens d'un discours scientifique produit (acceptabilité, portée, limites et intérêt), entendu en tant qu'observation du réel, est inhérente à toute recherche qui souhaite accéder au statut de scientifique. Pourtant, la place pour une analyse d'un point de vue épistémologique est souvent réduite, d'où l'objet de cette contribution.

L'écoute musicale, avec la pratique du chant, tant à l'école primaire qu'au collège, participent à l'identité de la discipline scolaire intitulée éducation musicale, telle qu'elle est enseignée depuis ses débuts. Elle fait l'objet de programmes dans lesquels il est question, dans les deux cas, « d'entraîner sa perception à construire des connaissances », notamment la connaissance « d'œuvres musicales » (MEN, 2006), à partir de « supports variés ». Toutefois, ces programmes n'imposent pas d'œuvre de référence (MEN, 2008-a ; MEN, 2008-b). Par conséquent, les professeurs des écoles primaires, comme les enseignants d'éducation musicale du second degré, demeurent libres dans le choix des œuvres à enseigner.

Alors que l'on parle de « culture commune » et de « socle commun » pour l'école et le collège, trois questions orientent nos travaux :

1. Qu'en est-il des répertoires d'œuvres écoutées, en France ?
2. En fonction de quels critères et de quels objectifs ces répertoires sont-ils choisis par les enseignants ?
3. Y a-t-il une forme de continuité entre les œuvres abordées à l'école primaire et au collège ?

En l'absence d'études scientifiques sur la question des œuvres musicales enseignées lors des activités d'écoute au sein de la classe, la pertinence d'une enquête à ce sujet se justifie pleinement dans le cadre approprié d'une démarche inductive¹. Ainsi la comparaison de deux enquêtes interacadémiques menées indépendamment l'une de l'autre, à visée

1 Soit fondée sur des observations répétées sous-tendues par des théories.

descriptive/compréhensive et adressées simultanément aux professeurs des écoles primaires (PE²) et aux professeurs des lycées et collèges (PLC³) permet, dans un premier temps, de mettre en évidence certaines caractéristiques communes — mais également certaines différences — aux répertoires écoutés dans les classes de la maternelle à la fin du collège. Mais avant tout, la comparaison sera l'occasion d'un retour réflexif sur le contexte épistémologique de ces deux études. Après avoir situé la conception dans laquelle la contribution se place, nous rappelons les concepts de transposition didactique et de catégorisation du fait musical qui peuvent aider à décrire et comprendre les décisions des enseignants en matière de « savoirs déclarés être enseignés ». Les questions de recherche sont reformulées à l'aune des théories existantes tandis que les méthodes de recueil et d'analyse retenues en regard de ce questionnement sont exposées. Nous décrivons de manière synthétique dans leur proximité, mais aussi, dans leur spécificité, les répertoires qui sont écoutés de la maternelle à la fin du collège. Les critères qui orientent les choix de l'enseignant sont alors examinés. Nos choix en tant que chercheurs sont enfin discutés.

CADRES THÉORIQUES

Trois cadres théoriques s'articulent : celui lié au regard épistémologique, celui lié à l'objet de recherche (poser des jalons pour une didactique de l'écoute musicale) et celui lié aux catégorisations du fait musical et qui permet de pouvoir s'exprimer au sujet des répertoires abordés (musicologie).

Il s'agit de ne pas se tromper de niveau : une approche épistémologique de la recherche à propos de l'éducation musicale ne cherche pas à déterminer si la manière dont la musique est enseignée est pertinente ou si ce qui est enseigné est vrai, faux, ou encore efficace. Il ne s'agit donc ni d'épistémologie de l'enseignement musical, ni d'épistémologie de la musique. On aurait pu, en effet, se demander quelles sont les théories au sens poppérien⁴ pour dire ce qu'est ou n'est pas la musique et par là même définir celle-ci. Est-ce que cette théorie est vraie ou fausse, au sens scientifique de ces deux termes, en ce qu'elle permet de distinguer la musique d'autre chose ? De la même manière que la physique et la biologie cherchent à décrire, à modéliser et à comprendre la nature, des énoncés et des représentations visuelles sont élaborés pour décrire, expliquer, analyser, comprendre le phénomène musical, mais également pour faire de la musique. Dans ce cas-là, cela

2 On dira désormais PE. En France, la dénomination professeurs des écoles apparaît à partir de 1989-1990, date de la création des IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) qui correspond à l'alignement des diplômes exigés pour les enseignants désirant professer dans le premier degré (école primaire) sur ceux exigés pour professer dans le second degré (collège et lycée), soit une licence (trois ans après le baccalauréat).

3 On dira désormais PLC.

4 « Tout énoncé a le caractère d'une théorie, d'une hypothèse » (Popper, 1934, p. 94).

reviendrait au projet d'une épistémologie des savoirs musicaux, à l'instar de Leroy (2003). Mais la proposition de cet article au sein de ce numéro thématique se réclame d'une démarche distincte : il s'agit bien de décrire le fonctionnement des recherches menées à propos de l'enseignement musical et d'en vérifier l'acceptabilité. Notre questionnement rejoint celui des sciences empiriques, en jouant avec la nature de l'expérience du musical, avec l'humain, producteur, auditeur, récepteur, analyste et celui qui enseigne.

La contribution se situe dans le cadre de la conception récente (début du XX^e siècle) de l'épistémologie descriptive, qui vise à comprendre et conceptualiser la manière dont la science se développe, contrairement à la conception normative plus ancienne, qui vise à fonder les connaissances à partir de normes posées *a priori* (Schmid, 1998, p. 13, 45-79 ; d'Espagnat⁵, 2009, p. 6). Certes, au moins à très long terme, la science nous procure des moyens sûrs de reconnaître parmi plusieurs thèses, celle qui est la meilleure (d'Espagnat, 2009, p. 4). Mais il paraît encore trop tôt pour que des théories sur les répertoires enseignés fassent consensus. Et plus encore, parce que nos deux études questionnent les pratiques *déclarées* des enseignants qui ne prouvent en rien leur existence, la communication se place dans le cadre de l'épistémologie naturalisée (descriptive), théorisée par Quine⁶, philosophe et logicien qui s'oppose au projet fondationnaliste qui cherche à justifier et à élaborer une théorie qui spécifie comment distinguer le vrai du faux (Soler, 2009, p. 48-51).

Parmi les concepts empruntés de manière commune dans les deux enquêtes, celui de la transposition didactique issu de la sociologie (Verret, 1975) puis théorisé par un didacticien des mathématiques, Chevallard (1985), nous permet de décrire et d'analyser les répertoires « enseignés ». Il nous donne la possibilité de montrer comment, en relevant de la transposition *interne*, c'est-à-dire dépendante de l'enseignant qui en a la charge, les répertoires écoutés à l'école et au collège sont choisis, étant donné que l'éducation musicale, comme les autres disciplines enseignées, s'est construite à partir de programmes nationaux successifs dont la fonction est de définir les finalités de la discipline ainsi que les savoirs à enseigner. Dans toute discipline, c'est à l'enseignant que revient la transposition didactique interne. Mais, étant donné que dans les textes officiels concernant l'éducation musicale, tant à l'école primaire qu'au collège, aucune liste précise de compositeurs et d'œuvres à écouter n'est prescrite, l'enseignant est finalement également chargé d'une partie de la transposition didactique externe. Les choix en termes d'œuvres auxquelles confronter l'élève lors des travaux d'écoute relèvent de la décision personnelle de l'enseignant (Tripier-Mondancin, 2011 ; Maizières, 2012).

5 B. d'Espagnat a rédigé la préface de l'ouvrage de L. Soler (2009).

6 Dans les années 1970 (1977, [1969]), son projet *naturalized epistemology*, traduit en français par « épistémologie naturalisée », signale que celle-ci doit recourir aux résultats des sciences de la nature : ce qui conviendrait *a priori* à la musique en raison de sa nature sonore, humainement organisée.

La nature des cursus d'étude des enseignants de collège⁷ a conduit naturellement à prendre en compte, au moment de l'élaboration de l'enquête puis du traitement des données, certains principes de catégorisation des œuvres musicales : des niveaux de micro-catégorisation comme les genres musicaux (Dalhaus, 1976, p. 396-397 ; Denizeau, 1997, p. 5), jusqu'aux niveaux de macro-catégorisation, comme, par exemple, les catégories de musique sacrée et religieuse *versus* musique profane, instrumentale *versus* vocale, musiques populaires, musiques savantes, traditionnelles, par période⁸ (Michels, 1990 ; Lemaître, 1992 ; Goubault, 1997 ; Denizeau, 1997 ; Canguilhem et Ferrand, 2005), par aire géographique⁹ (Aubert, 2003). Des niveaux intermédiaires ou, plus adaptés aux contextes, comme les notions d'écoles au Moyen Âge (Ferrand, 1999), ou encore de courant musical au XX^e siècle ont également été adoptés (Bras, 2003, p. 10). Certaines de ces catégorisations font débat, comme la distinction populaire *versus* savant (sorte de crise paradigmatique dans la musicologie actuelle¹⁰). Il en va de même pour la question des frontières au sein de catégories comme musique instrumentale ou vocale alors même que certaines compositions sont les deux à la fois. Malgré cela, nous les utilisons pour des raisons de commodité de traitement et d'analyse des données (voir figure 1). Le jazz, notamment d'après seconde-guerre, est rattaché aux musiques dites *savantes*, dans la tradition sociologique des musiques dites cultivées. En sciences sociales il est inclus dans les musiques amplifiées. Dans le cas présent, dans un souci de simplification de lecture tout à fait discutable, nous l'avons regroupé avec les genres de musiques amplifiées, la chanson française et anglophone. En France, le regroupement des musiques amplifiées et jazz, au sein d'un même département, dans certains Conservatoires à Rayonnement Régional, ou dans le cadre des classifications adoptées au sein du ministère de la Culture, est largement pratiqué. Dans les classes de collège, le jazz majoritairement diffusé est plutôt un jazz d'avant-guerre, donc « populaire » dans le sens de médiatisé, tout autant que les musiques amplifiées ou la chanson française et anglophone. Il semble que, pour les professeurs des écoles, le jazz soit plutôt considéré comme une musique cultivée, en tant que répertoire qui n'appartient pas à la culture des élèves et que l'école se doit de faire connaître. Mais la catégorisation opérée par les PE relève davantage du sens commun, comme pour la musique dite *classique*. L'important dans le cas de la comparaison de ces enquêtes étant de faire apparaître clairement le jazz tout en réduisant le nombre de catégories dans un souci de lisibilité, d'où la décision que nous avons prise de regrouper le jazz avec la catégorie

7 94% ont suivi une licence de musicologie, et 97% un apprentissage de la musique dans l'enseignement spécialisé de type conservatoire (Tripiet-Mondancin, 2008).

8 Moyen Âge (v. 300-1500), Renaissance (v. 1500-1570), Baroque (v. 1570-1750), Classique (v. 1760-1810), Romantique (v. 1800, 1813-1890), XX^e (période moderne et post-moderne).

9 L. Aubert opte pour une partition en dix aires musicales géographiques que nous avons ramenées à cinq continents (pour l'Europe nous avons détaillé par pays).

10 Il resterait à montrer que ces catégories constituent un paradigme (au sens kuhnien) de la musicologie en France tout du moins.

des musiques amplifiées et de manière plus générale, populaires. En ce qui concerne le terme *répertoire*¹¹, nous l'entendons au sens d'inventaire méthodique des œuvres musicales.

Ces catégorisations musicales fondent, pour l'essentiel, l'enquête adressée aux professeurs de collège, en raison du fait que ces derniers ont majoritairement fait leurs études en musicologie, contrairement aux professeurs des écoles qui ont obtenu des licences diverses et n'ont pas de formation musicale spécifique. Pour un enseignant généraliste, la formation professionnelle se limite à quelques heures de didactique de la musique. En l'absence d'une formation solide, même dans le cas d'une pratique personnelle, il est illusoire de penser que les PE disposent de connaissances suffisantes pour être à l'aise avec certains savoirs musicaux, particulièrement ceux relevant de la musicologie (genres et/ou styles). C'est la raison pour laquelle, contrairement aux PLC, nous n'avons pas utilisé ces catégories pour interroger les enseignants (seul le titre des œuvres a été demandé). Toutefois, l'analyse commune des données nous oblige à catégoriser, à l'instar de ce que nous avons fait pour les PLC, les œuvres déclarées être enseignées :

- 1) pour décrire les répertoires enseignés, compte tenu du nombre important des titres cités et de la fréquence de certaines références, et ;
- 2) pour pouvoir comparer avec les résultats obtenus dans le second degré.

Toutefois, au-delà de la catégorisation savant/populaire, il nous faut considérer le terme « musique classique », davantage utilisé par la population des PE dans le sens commun. Sadie (1990) souligne que : « le principal abus [...] réside dans l'opposition entre la musique *classique* et la musique *populaire*. Dans cette acception elle est censée englober tous les types de musique dite *sérieuse*, quels que soient le genre ou l'époque de création » (p. 159). Lors de l'analyse des résultats, nous nous limiterons, pour ces raisons, à la distinction *savant*¹², *populaire*, tout en distinguant les musiques appartenant à la tradition, de celles plus récentes appartenant au répertoire des musiques qualifiées par le ministère de la Culture en France d'actuelles et d'amplifiées.

DÉMARCHES, MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE PAR ENQUÊTES COMPARÉES

Pour interroger les répertoires déclarés être enseignés durant les séances d'écoute en éducation musicale, nous n'avons pas souhaité poser d'hypothèse en raison des possibilités trop nombreuses pour que l'une d'elles arrive provisoirement à répondre de manière synthétique à la question des répertoires enseignés. Nous avons donc délibérément décidé

11 Notons que les termes *répertoire* et *œuvre* sont fréquemment employés dans les textes de programme de 2008.

12 C'est-à-dire, englobant toutes les œuvres du Moyen Âge à nos jours, qui relèvent d'une approche écrite.

d'inscrire cette recherche dans une démarche inductive et non pas hypothético-déductive, tout du moins dans la partie de l'enquête que nous exploitons dans cet article. En revanche, les conclusions auxquelles nous aboutissons autorisent l'élaboration d'hypothèses fondées sur une étude rigoureuse.

Dans les deux cas (PE, PLC), nous avons fait le choix d'une enquête par questionnaire. Ce mode de recueil de données nous apparaissait plus adapté, comparativement à des entretiens, coûteux en temps, ou à des observations filmées qui permettent certes d'observer les savoirs réellement enseignés, mais dans le laps de temps court de la classe. Le questionnaire permet de faire un relevé de données (estimation de grandeurs et de taux de fréquence) sur un temps d'enseignement long et à partir d'un échantillon suffisamment important pour nous permettre d'accéder à une forme de représentativité exemplaire (tant pour l'école primaire que pour le collège).

Ces deux enquêtes ont été conduites en 2010-2011, parallèlement, auprès de professeurs d'école primaire et auprès d'enseignants d'éducation musicale de collège. Dans le premier cas, elle a été diffusée dans 20 départements¹³, dans le second, dans quatre académies (Bordeaux, Toulouse, Limoges, Clermont-Ferrand, ce qui revient également à 20 départements¹⁴). Sur les 20 départements dont sont issus les deux échantillons de répondants, 12 sont communs aux deux enquêtes. La question de la validité de la comparaison peut être posée au regard de ce premier critère. En outre, à l'école primaire, l'enquête a recueilli 935 réponses. Notons que sur les 20 départements interrogés, les PE sont, au 1^{er} janvier 2012¹⁵, au nombre de 59016, ce qui revient à un taux de réponse de 1,6%.

Au collège, l'enquête a recueilli 104 réponses. Sur les quatre académies interrogées, les professeurs d'éducation musicale sont 1020 au moment de l'enquête¹⁶ (public et privé sous-contrat réunis). Le taux de réponse est donc de 10,5%.

Dans les deux études, les échantillons sont de type non probabiliste ; on peut les considérer comme exemplaires du point de vue de la représentativité, si l'on se réfère aux travaux de Dépelteau (2003, p. 234).

Dans les deux cas, les questions relatives aux déterminants socioprofessionnels sont très peu nombreuses : il s'agit du sexe (PE, PLC), de l'âge (PE), de l'ancienneté (PE, PLC), du

13 02, 09, 12, 15, 24, 31, 32, 33, 44, 46, 47, 54, 60, 64, 66, 70, 80, 81, 82, 93.

14 03, 09, 12, 15, 19, 23, 24, 31, 32, 33, 40, 43, 46, 47, 63, 64, 65, 81, 82, 87.

15 Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. Édition 2012 : <http://www.data.gouv.fr/content/search?SearchText=professeurs ecoles> (consulté le 1^{er} mars 2013).

16 Nous remercions à ce sujet les quatre inspecteurs d'académie, inspecteurs pédagogiques régionaux (IA IPR) qui nous ont transmis ces chiffres.

cycle dans lequel les enseignants professent (PE), de l'académie au moment de l'enquête, du type de collège ou du milieu d'enseignement¹⁷ (PLC). En ce qui concerne les PE, ces variables permettent de s'assurer d'une certaine diversité de l'échantillon selon le sexe, l'âge et l'ancienneté. Quant au cycle, une étude précédente montrait une différence assez nette relative à certaines variables des pratiques observées (durée des activités, nombre d'œuvres écoutées) (Maizières, 2009). Relativement aux professeurs de collège, nous voulions savoir si l'on pouvait confirmer ou infirmer l'hypothèse d'une influence réciproque entre chacune de ces quatre variables indépendantes explicatives et les genres musicaux et les compositeurs déclarés être écoutés en classe, les critères qui président aux choix des enseignants. Mais cette partie de l'enquête est laissée de côté dans cette contribution, puisque les résultats ne peuvent être comparés (Tripier-Mondancin, 2015).

À propos des répertoires, la forme des questions posées a été déterminée par les caractéristiques des deux populations observées (voir plus haut). Le professeur des écoles, polyvalent, a été questionné à partir des titres d'œuvres qu'il « fait généralement écouter », comme le précisait la question ouverte dans le questionnaire et des objectifs qu'il poursuit (question en éventail ouvert). Une question en éventail pour interroger les enseignants sur les genres musicaux qu'ils enseignent, aurait eu l'intérêt d'éviter des oublis. Mais pour les raisons exposées ci-dessus, ce mode de questionnement paraissait inadapté. La question des objectifs a été préférée dans le cas des PE à celle des critères de choix pour les PLC. Énoncer une liste de titres rendait difficile la précision des critères de choix, pour chacune des œuvres citées (longueur du questionnaire). Des entretiens semi-directifs (n=30) ont complété cette étude pour la question des choix, mais les résultats ne sont pas présentés ici puisqu'ils ne peuvent être comparés (Maizières, 2014).

Le professeur de collège, spécialisé, était quant à lui questionné sur les genres et les compositeurs qu'il fait écouter, par période (questions en éventail à cocher et systématiquement ouvertes), ainsi que sur les critères qui l'amènent à choisir telle ou telle composition (question en éventail ouvert, à hiérarchiser).

Dans les deux cas, des questions en éventail ouvert ont été proposées, tout autant dans un souci d'évitement des approximations et des oublis, que d'efficacité de passation du questionnaire puis de traitement des réponses.

Il s'agissait non seulement d'estimer des grandeurs grâce à des statistiques descriptives (fréquences, taux, rangs de moyenne) mais également de recueillir des données qualitatives.

17 Par exemple, Zone d'Éducation Prioritaire, Réseau Ambition Réussite, Classe à Horaires Aménagés.

Tableau 1. Grafcet (anatomie) de l'étude comparative des répertoires enseignés

Enquêtes	École primaire : 2011	Collège : 2010
Questions de départ	Répertoires enseignés Objectifs de l'activité	Répertoires enseignés Critères de choix
Cadre théorique	Épistémologie descriptive, naturalisée Transposition didactique Répertoires de référence, catégorisations issues de la musicologie	
Démarche	Inductive	
Méthode de recueil des données	Enquête par questionnaire	
Objectifs du questionnaire	Fréquences, taux Description d'une population d'après échantillon	
Questions	Titres des œuvres écoutées Objectifs de l'activité d'écoute	Genres, compositeurs écoutés Critères de choix
Échantillon	Échantillon non probabiliste, représentativité exemplaire	
Traitement des données	Statistiques descriptives (fréquence, taux, rang de moyenne) Questions ouvertes : analyse de contenu, codage et élaboration de taxinomies	
Logiciels employés	<i>Lime Survey, SPSS</i>	

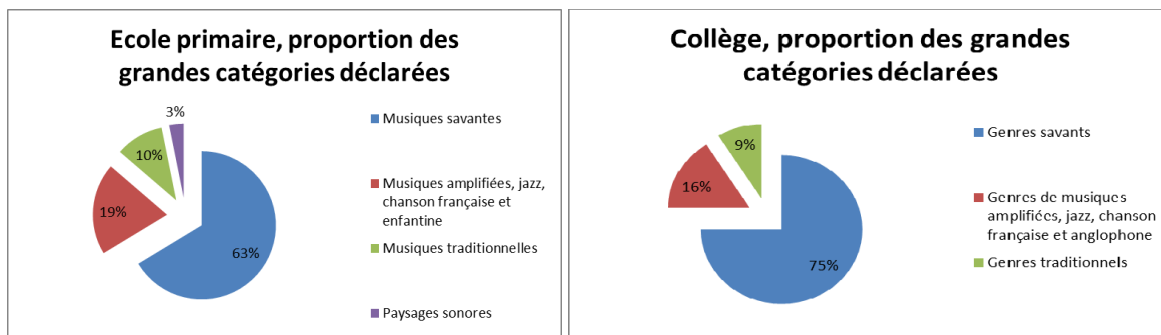
TENDANCES COMMUNES

Part de la musique savante

Les résultats mettent en évidence la part importante de la musique savante dans les œuvres écoutées tant à l'école primaire qu'au collège. En effet, un regroupement selon les macro-catégories savant / populaire [musiques amplifiées, jazz, chanson (française, anglophone, enfantine)] / traditionnel, montre que les répertoires savants sont les plus écoutés (figure 1), de manière encore plus prononcée au collège (75% des choix) qu'à l'école primaire (63% des choix). Ils semblent constituer la référence majeure de l'enseignement scolaire en matière d'écoute, alors même que la sociologie montre que la confrontation au répertoire savant n'est plus l'enjeu prioritaire d'une classe dominante, voire intellectuellement supérieure (Coulangeon, 2003 ; Donnat, 2003). Musiques populaires et traditionnelles sont sensiblement diffusées dans les mêmes proportions.

La musique savante a, certes, longtemps représenté le savoir de référence à l'école (Tripiet-Mondancin, 2010), mais aujourd'hui, alors que les répertoires populaires font leur entrée dans les lieux d'enseignement musicaux spécialisés, on aurait pu penser à une plus grande représentativité des œuvres populaires dans les répertoires écoutés, plus encore en primaire, où les enseignants se déclarent souvent dépourvus de connaissances musicologiques et majoritairement auditeurs en privé de chansons de variétés françaises et anglophones (Maizières, 2009, 2012).

Figure 1. Comparaison des grandes tendances de types de répertoires écoutés



Part des références tonales

Les résultats mettent également en évidence la part importante des références tonales. Mais la comparaison montre une différence nette : les professeurs de collège abordent des compositions musicales témoignant d'une grande diversité d'époques et d'esthétiques. En effet, ils élargissent à la fois vers la modalité (Grégorien, par exemple) et vers les langages plus contemporains (atonalité, musique répétitive, concrète et électro-acoustique), contrairement aux professeurs des écoles qui cantonnent leurs choix à un nombre limité d'œuvres appartenant aux esthétiques baroques, classiques, romantiques et modernes.

La comparaison peut s'établir aussi à partir de la référence au compositeur. Un nouveau classement des compositeurs place Vivaldi, Bach, Mozart, Beethoven, Bizet, Ravel, Saint-Saëns et Tchaïkovski en très haute position dans les deux cas. Encore une fois, les PLC ne limitent pas leurs références à ces seuls compositeurs. Ainsi, Machaut, Janequin, Lully et Haendel, Haydn, Berlioz, Schubert, Debussy, Stravinsky, Reich, Berio et Aperghis, sont cités tandis que ces compositeurs ne le sont quasiment pas par les PE. On voit donc que si les compositeurs écoutés à l'école primaire restent des références stables au collège, elles sont le plus souvent juxtaposées à d'autres références. Dans les deux cas, on constate que les enseignants privilégient les compositeurs les plus cités par les histoires de la musique (Massin, 1985) et les plus connus, y compris du grand public¹⁸.

Si les professeurs du second degré semblent rechercher, toutes époques confondues, l'équilibre entre les genres vocaux et les genres instrumentaux, ce semblant d'équilibre au collège doit cependant être nuancé, car, pour le Moyen Âge et la Renaissance, ce sont les musiques vocales qui sont plus enseignées que les œuvres instrumentales. De leur côté, les PE proposent assez peu d'œuvres vocales et d'ailleurs les réponses à une autre question concernant les notions musicales abordées, montrent que les familles d'instruments

¹⁸ Par exemple, voir *Les 50 plus grands morceaux de musique classique* : <https://itunes.apple.com/fr/album/les-50-plus-grands.../id488204223>.

correspondent à la notion la plus abordée, alors que la voix n'apparaît qu'en 13^e rang de réponse sur une liste de 20 notions. Ces choix se rapprochent de ceux faits par les professeurs de collège qui privilégient les genres instrumentaux lorsqu'il s'agit d'enseigner les genres du XVIII^e et du XIX^e siècle. La référence à l'histoire et notamment à l'histoire des arts au collège semble très clairement établie. Pour l'école primaire, la référence au répertoire savant ne semble pas forcément liée à un souci de contextualisation des œuvres, alors que l'enseignement de l'histoire des arts est au programme depuis 2008, tout comme pour les professeurs de collège.

Poids nuancé de « l'argument » en musique

C'est également le poids de l'argument en musique qui marque fortement le choix des œuvres. En effet, la référence à l'argument (dans le cas du ballet, du poème symphonique, ou encore du conte), à un programme (dans le cas du poème symphonique), ou la simple évocation (dans le cas de la musique descriptive), semble un critère de choix fort en primaire. Ce choix est d'autant plus fort lorsque l'argument fait référence au monde de l'enfance (*Pierre et le loup, Casse-Noisette, L'enfant et les sortilèges, etc.*).

Au collège, même si les œuvres qui s'appuient sur un livret (opéra baroque, 32% ; comédie ballet, 25% ; *buffa, seria, singspiel*, 29% ; romantique, 24% ; oratorios baroques, 15%) ou les musiques à programmes, essentiellement le poème symphonique (choisie par 24% des enseignants) sont fréquemment diffusées, l'appui sur un élément extra-musical ne semble pas aussi déterminant dans les choix.

La référence à l'argument et à la description à l'école primaire peut s'expliquer par l'âge des élèves qui ont entre trois et dix ans et par les faibles connaissances musicales des enseignants dans certains cas. On peut penser que l'argument leur fournit des pistes d'analyse extra-musicales moins spécifiquement techniques, mais davantage liées aux impressions et au ressenti. La diffusion de textes mis en musique, au collège, serait davantage liée à la perception de matériaux musicaux dont sont constituées les compositions (voir plus loin : critères de choix) pour mieux comprendre le rôle de la musique dans la transmission d'un message, ou plus généralement, le lien entre un texte et sa mise en musique. C'est d'ailleurs l'une des questions transversales qui figurent dans les programmes¹⁹.

19 « Relation du texte à la musique : opéra, chanson, mélodie, poésie, littérature, théâtre, etc. » (p. 18).

SPÉCIFICITÉS

Des musiques religieuses enseignées au collège

Un nouveau tri des réponses tenant compte de la distinction entre genres profanes et genres sacrés met en évidence la spécificité liée aux musiques religieuses. Il apparaît que les enseignants de collège diffusent en grand nombre des genres musicaux sacrés ou religieux (notamment du Moyen Âge, de la Renaissance, du Baroque et du XX^e (comme le *gospel*, le *negro spiritual*), même si, sur la totalité des genres diffusés, toutes époques confondues, cela représente un tout petit peu moins que les genres profanes. Ce n'est pas le cas des enseignants de l'école primaire qui délaissent cette grande catégorie de compositions musicales au profit des œuvres profanes : la seule référence religieuse citée régulièrement est le *Requiem* de Mozart.

Des paysages sonores à l'école primaire

Les résultats nous amènent à signaler la particularité d'un « genre » musical utilisé quasi exclusivement en primaire, celui du paysage sonore ou des environnements sonores dans la tradition exploratoire de Schafer (1979), par exemple, et qui représente 3% des répertoires diffusés dans les classes. Leur utilisation pourrait s'expliquer, encore une fois, par le lien avec un élément extra-musical (objet du réel, images), comme pour l'argument en musique.

DES LOGIQUES DE CHOIX COMMUNES EN FAVEUR DE NOTIONS À PERCEVOIR

Enfin, la comparaison des logiques de choix des professeurs de collège avec celles des PE peut s'établir à partir de la question des critères de choix pour les premiers et des objectifs déclarés pour les seconds.

L'objectif de l'acquisition de connaissances (acquisition d'une culture par les œuvres et le repérage d'éléments musicaux caractéristiques) (PE) est choisi majoritairement en premier rang de réponse, tout comme celui de la perception de notions musicales précises inhérentes à chaque composition (PLC). Plus précisément, l'analyse des rangs de moyennes montre que les enseignants à l'école primaire privilégient des objectifs culturels (acquisition d'une culture) et techniques (distinction de genres musicaux et identification d'éléments musicaux). Le développement du jugement esthétique apparaît plus tardivement dans l'ordre des réponses. Comme en témoignent les réponses à la question des notions musicales abordées prioritairement à l'école primaire : le matériau sonore, plus particulièrement les instruments, les paramètres du son (hauteur, durée, intensité) et les genres musicaux, sont très présents. En revanche, les notions liées à l'organisation

temporelle et spatiale de l'œuvre sont peu abordées (plan sonore, bourdon, organisation, ostinato, *etc.*) (tableau 2).

Au collège (tableau 3), en lien avec l'importance attribuée aux notions ou composantes musicales²⁰, on retrouve la question de la capacité de l'élève à les percevoir et à les analyser. Parmi ces notions, on trouve, par exemple, écriture monodique/polyphonique, musique pulsée/non pulsée, écriture contrapuntique/homorythmique, bourdon, tempo, basse continue, basse obstinée, plans sonores, choral, fugue. Ce sont également les questions d'époque et de genre musical mises en lien avec le programme d'histoire de collège qui déterminent le choix des œuvres à écouter. Ce lien avec le programme d'histoire pour le collège (représentatif dans les rangs de moyenne de 1 à 11) ne se retrouve pas à l'école primaire : la situation historique et géographique des œuvres n'apparaît pas comme un objectif prioritaire (non représentatif dans les rangs de moyenne).

Tableau 2. Calcul des rangs de moyenne / objectifs

<i>Objectifs disciplinaires des PE :</i>	\overline{Rg} 1 à 3	\overline{Rg} 1 à 5	\overline{Rg} 1 à 7
Identifier les éléments caractéristiques de l'œuvre	3,67	3,2	4
Le plaisir esthétique	4,67	5	4,57
Distinguer des genres musicaux	1,67	3,4	4,57
Étudier des notions musicales	4,33	4,6	4
Développer le jugement esthétique	6	4,4	3,43
Situer historiquement et/ou géographiquement	7,67	6,6	5,57
Danser, bouger sur la musique	6,67	6,2	5,71
Acquérir une culture musicale	1,33	2,4	3,71

²⁰ Réponse quasi unanime en premier rang de réponse (voir Tripier-Mondancin, 2014).

Tableau 3. Calcul des rangs de moyenne / critères de choix des œuvres à diffuser en classe

<i>Critères de choix des PLC en fonction :</i>	\overline{Rg} 1 à 3	\overline{Rg} 1 à 5	\overline{Rg} 1 à 11
des notions ou composantes	4,00	4,40	6,09
de la composition elle-même	6,00	4,80	4,18
de critères techniques / faisabilité de l'analyse	2,33	2,20	4,18
du genre musical	3,00	3,00	4,45
du compositeur / compositrice / courant, école	6,33	4,80	4,09
de l'époque / période	2,33	2,20	4,82
de vos préférences musicales	5,00	5,20	4,36
de vos découvertes récentes	6,67	6,20	4,82
des émotions et sentiments suscités par l'œuvre	4,67	4,40	4,18
du programme d'histoire	4,33	3,60	3,91
du programme de français	7,67	6,80	5,00
de ce que vous considérez comme chef-d'œuvre	6,67	6,20	5,64
Autre	7,33	7,00	7,36

DISCUSSION

Si les deux études comparées ici ont été conçues et conduites indépendamment l'une de l'autre, la comparaison des résultats nous est toutefois apparue évidente, compte tenu que les deux populations ont une mission similaire, cependant, avec les spécificités liées à l'âge et au niveau des élèves et à la formation initiale et continue reçue par les enseignants. Cette comparaison n'a pas manqué de susciter de nombreuses questions relatives au contexte épistémologique de ces deux études. En effet, le rapprochement des résultats doit tenir compte de la structure de la recherche incluant le contexte dans lequel elle est menée, pour ne pas conduire à des conclusions hâtives. Revenons sur la genèse de ces études.

Les recherches antérieures (voir plus haut) s'accordent sur la diversité des pratiques enseignantes en éducation musicale, sur le rapport au savoir des enseignants, dont les valeurs qui les mobilisent, d'où notre questionnement antérieur (Tripier-Mondancin, 2008 ; Maizières, 2009). Toutefois, si nos études précédentes montrent que le rapport au savoir, dont les valeurs, permettent d'expliquer et de comprendre l'investissement de l'enseignant dans certaines activités musicales, la question des savoirs enseignés qui apparaissait comme une variable dépendante incontournable restait inexplorée (Maizières, 2009 ; Tripier-Mondancin, 2008, 2011, 2012, 2013).

Ce questionnaire peut sembler modeste : on est encore loin de savoir ce qui est non seulement véritablement enseigné, mais encore, assimilé par l'élève. Toutefois, avant même d'observer la transformation/transposition des savoirs, un recensement des œuvres (genres et compositeurs) prélevées par les enseignants pour être enseignées nous a semblé nécessaire.

Pourtant, nous l'avons vu, certaines caractéristiques des populations enseignantes nous ont amenés à envisager le questionnaire et dès lors la structure de l'enquête de manière différente. Si l'élaboration *a priori* d'un éventail de réponses en ce qui concerne les objectifs pour les PE et les critères de choix pour les PLC est nécessairement indépendante, la comparaison des données recueillies en devient un peu plus délicate, mais elle respecte la spécificité des publics observés.

Les résultats montrent la prédominance du répertoire savant. On aurait pu penser, compte tenu de la formation et du propre rapport à la musique des enseignants du primaire, à une plus grande utilisation des répertoires populaires. Du côté de l'élève, plus encore au collège, on pourrait penser que l'enculturation des adolescents à certaines esthétiques musicales fortement médiatisées dans leurs réseaux générationnels aurait pu inciter les enseignants à s'appuyer sur cette culture pour ne pas provoquer de trop grands conflits didactiques entre ce qui, pour l'élève, représente la référence musicale et ce que l'enseignant peut choisir de lui faire découvrir. À ce sujet, Mialaret signalait en 2001 le risque d'être tenté pour l'enseignant de « *développer une approche centrée sur le désir des enfants* » en choisissant des œuvres qu'il apprécie déjà (2001, p. 99).

Si le cadre d'une démarche inductive non « naïve » (Chalmers, 1987) représente un préalable avantageux (seul moyen d'obtenir des résultats attendus par la communauté scientifique), l'analyse épistémologique nous amène également à remarquer les limites, mais aussi l'intérêt de la comparaison.

Nous avons déjà souligné que cette double étude comparée ne permet pas réellement de savoir ce que font les enseignants de ces répertoires qu'ils déclarent aborder. Simple écoute « retour au calme », comme la pratique semble présente en maternelle, ou analyse en profondeur d'une œuvre ? La limite en devient heuristique et dessine le cadre d'une future étude (peut-être clinique), ou d'un prolongement de celle-ci. Cette limite renvoie aux méthodes employées pour recueillir des données lors de cette première étude qui, en tendant vers la généralité, laissent forcément de côté la singularité et notamment la question de la didactisation de ces savoirs ; toutefois cette étape nous apparaissait indispensable. Le cadre théorique de la transposition didactique a été partiellement mobilisé, laissant volontairement de côté les théorisations récentes (par exemple, la Théorie Anthropologique du Didactique), en raison de l'objectif qui était d'obtenir des tendances centrales (Bourg, 2012)²¹. Cette limite est également étroitement liée à la

21 Adrien Bourg, congrès de l'AMSE WAER, Reims, 2012.

décision que nous avons prise, pour des raisons de temps de passation de l'enquête, d'affranchir la question des répertoires, du contexte dans lequel ils sont mis en œuvre (Lahanier-Reuter, 2007, p. 139) sans chercher à mettre à l'épreuve le quadruplet défini par Chevallard, tâche-technique-technologie-théorie (1999).

Les raisons des choix seraient liées au fait que, si ces deux études, à partir d'une question différente (objectifs pour le primaire, critères de choix pour le secondaire), permettent d'avoir une idée sur les raisons qui justifient le choix des œuvres, en revanche, les résultats ne permettent pas de savoir comment s'expliquent ces choix (éducation familiale, expérience scolaire, cursus d'études suivis, valeurs). Ces aspects sont développés dans les comptes rendus complets développés séparément (Tripiet-Mondancin, 2015 ; Maizières, 2014).

Enfin, l'utilisation des catégories issues de la musicologie systématique pour analyser les réponses ne semble pas toujours adaptée aux stratégies actuelles de choix des œuvres des enseignants qui les sélectionnent avant tout pour les éléments microstructurels.

En revanche, la comparaison de ces deux études met à jour une continuité didactique logique entre deux niveaux d'enseignement dans un même champ disciplinaire : la musique. Au-delà de cette continuité, c'est l'établissement dès l'école primaire d'une pensée collective qui s'opère. Il semble intéressant de confronter des résultats issus d'études et donc de postulats au départ indépendants afin d'en déterminer des éléments communs permettant d'établir, de manière plus valide, des savoirs, des œuvres qui s'avèreraient à la fois incontournables de manière implicite, mais visiblement partagés. Enfin, elle oblige à une double relecture des résultats respectifs ; elle génère de nouveaux résultats en réorganisant les connaissances produites.

CONCLUSION

Plus qu'une démarche ponctuelle en lien avec la recherche, il semble que la préoccupation épistémologique soit une posture à systématiser, dès lors qu'il y a recherche de production de connaissances, dans un souci de validation de la fiabilité et donc de l'acceptabilité des résultats, quels que soient les objets de recherche. Si la plupart du temps, faute de place, les articles ne mettent pas l'accent sur ces aspects, il n'en demeure pas moins que la question est posée, au moins implicitement, dans nombre de recherches.

Les résultats des deux enquêtes comparées dessinent les contours d'un répertoire de référence qui ne semble pas changer, se modifier au sens évolutionniste (variation, survie, adaptation) autant que la diffusion musicale dans la société qui privilégie très largement les

répertoires populaires. Les enseignants semblent attachés à l'étude du répertoire savant à l'école lors de l'activité d'écoute, ce qui n'est pas le cas pour les activités vocales²².

Les résultats montrent également que l'enseignement de la musique dans l'école généraliste est attaché à des enjeux didactiques et ne se limite pas à la seule activité sociale d'une écoute loisir, comme on pourrait le penser, d'un enseignement conduit par un non-spécialiste, par exemple en primaire, ou d'un enseignement qui prendrait en compte les désirs des adolescents, au collège. En témoignent la place des répertoires savants dans les références enseignées et les objectifs liés aux connaissances musicales et culturelles qui représentent des finalités prioritaires.

Nous avons postulé sur la pertinence de ne pas limiter la comparaison des deux études aux seuls résultats. C'est une réflexion épistémologique sur la structure même des études qui peut rendre ou non valide la comparaison de résultats. Dans notre cas, ce sont essentiellement les différences de statut des populations étudiées (PE, PLC) et des objectifs spécifiques de l'activité d'écoute dans chacun des degrés de l'école (premier et second) qui n'a pas manqué de nous interroger tout au long de la comparaison, du questionnement aux résultats. Si la comparaison a mis en évidence une différenciation au niveau de l'élaboration de l'enquête (choix des types de questions et vocabulaire), pour des questions liées essentiellement au rapport au savoir musical des enseignants, elle montre la pertinence d'un cadre théorique, d'une méthodologie et d'un cadre d'analyse communs. C'est notamment le choix de la démarche inductive qui se trouve renforcé par ce type d'étude exploratoire. C'est enfin une catégorisation des genres musicaux communs qui a permis la comparaison des résultats. De fait, la connaissance du réel s'en trouve enrichie.

22 Tripier-Mondancin, O. et F. Maizières, *Répertoires vocaux enseignés de la maternelle à la fin du collège en Éducation musicale en France*, communication aux JFREM 2012, Québec, 22-24 novembre 2012, L'apprentissage de la musique : son apport pour la vie de l'apprenant du XXI^e siècle.

Références bibliographiques

- Aubert, L. (2003). Les cultures musicales dans le monde : traditions et transformations. Dans J.-J. Nattiez (dir.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle*, vol. 3 : *Musiques et cultures* (p. 39-197). Arles, Paris : Actes Sud, Cité de la musique.
- 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.
- Bourg, A. (2006). *Phénomènes de transposition autour de deux œuvres extraites du Petit Livre d'Anna Magdalena Bach. Des pratiques pianistiques du doigté à leur enseignement*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Paris : Université Paris Descartes.
- Bras, J.-Y. (2003). *Les courants musicaux du XX^e siècle. Ou la musique dans tous ses états*. Genève : Papillon.
- Canguilhem, P. et Ferrand, F. (2005). *Guide de la musique de la Renaissance*. Paris : Fayard.
- Chalmers, A.F. (1987 [1976]). *Qu'est-ce que la science ?* (traduit par M. Biezunski). Paris : La Découverte.
- Chevallard, Y. (1991 [1985]). *La transposition didactique* (2^e édition revue et augmentée, en coll. avec Marie-Alberte Joshua). Grenoble : La pensée sauvage.
- Chevallard Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19 (2), 221-266.
- Dahlhaus, C. (1976). Forme. Dans Marc Honegger (dir.), *Science de la musique*, vol. 1 (p. 394-397). Paris : Bordas.
- Denizeau, G. (1997). *Les genres musicaux : vers une nouvelle histoire de la musique*. Paris : Larousse.
- Depelteau, F. (2011 [2003]). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Donnat, O. (dir.) (2003). *Regards croisés sur les pratiques culturelles*. Paris : La Documentation Française.
- Ferrand, F. (dir.) (1999). *Guide de la musique du Moyen Âge*. Paris : Fayard.

- Goubault, C. (1997). *Vocabulaire de la musique Romantique*. Paris : Minerve.
- Guillot, G. (2011). *Des objets musicaux implicites à leur didactisation formelle exogène : transposition didactique interne du suíngue brasileiro en France*. Thèse de doctorat en musicologie. Paris : Université Paris IV-Sorbonne.
- Jahier, S. (2006). *L'éducation musicale à l'école : les pratiques pédagogiques et le rapport au savoir musical des enseignants du primaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Paris : Université de Paris X-Nanterre.
- Lahanier Reuter, D. (2007). Méthodes de recherche. Dans Y. Reuter (dir.) *et al.*, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 135-140). Bruxelles : De Boeck Université, De Boeck, Larcier.
- Lemaître, E. (dir.) (1992). *Guide de la musique sacrée et chorale profane. L'âge baroque 1600-1750*. Paris : Fayard.
- Leroy, J.-L. (2003). *Vers une épistémologie des savoirs musicaux*. Paris : L'Harmattan.
- Massin, J. et Massin, B. (dir.) (1985 [1983]). *Histoire de la musique occidentale*. Paris : Fayard.
- Maizières, F. (2009). *Le rapport à la musique des enseignants du premier degré : rapport personnel, rapport professionnel*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Nancy : Université Nancy 2.
- Maizières, F. (2012). Éducation musicale à l'école primaire : quels savoirs enseignés ? *Eduquer / Former*, 43 (1), 13-34.
- Maizières, F. (2014). L'écoute musicale à l'école primaire en France : les œuvres déclarées être enseignées. *Revue des sciences de l'éducation*, 40 (3), 537-556.
- Maugars, C. (2004). *De la notation à l'évaluation en éducation musicale : des représentations d'enseignants*. Thèse de doctorat en musicologie. Paris : Université Paris IV-Sorbonne.
- Mialaret, J.-P. (2001). Vers une didactique de l'écoute musicale à l'école. Jalons introductifs. Dans Michel Imberty (dir.), *De l'écoute à l'œuvre. Etudes interdisciplinaires* (p. 99-112). Paris : L'Harmattan.
- Michels, U. (1990 [1985]). *Guide illustré de la musique*. Paris : Fayard.
- Popper, K.R. ([1935, 1973, 1^{re} édition française / 1978]). *La logique de la découverte scientifique* (traduit de l'anglais par N. Thyssen-Rutten). Paris : Payot.

- Quine, W.V.O. (1977 [1969]). L'épistémologie devenue naturelle. Dans *Relativité de l'ontologie et autres essais* (p. 83-105). Paris : Aubier.
- Sadie, S. (1990). *La musique. Une initiation* (traduit de l'anglais par M.-F. Dispa). Paris : Bordas.
- Schafer, R.-M. (1979). *Le paysage sonore* (traduit de l'anglais par S. Gleize). Paris : JC Lattès.
- Schmid, A.-F. (1998). *L'âge de l'épistémologie. Science, ingénierie, éthique*. Paris : Kimé.
- Soler, L. (2009). *Introduction à l'épistémologie. Nouvelle édition revue et augmentée d'un chapitre*. Paris : Ellipses.
- Suchaut, B. (2000). *La musique à l'école primaire. Analyse des pratiques enseignantes*. Dijon : IREDU-CNRS et Université de Bourgogne.
- Tripier-Mondancin, O. (2008). *L'éducation musicale au collège depuis 1985 : valeurs déclarées par des enseignants d'éducation musicale, genèse*. Thèse de doctorat en musicologie et sciences de l'éducation. Toulouse : Université de Toulouse 2 Le Mirail.
- Tripier-Mondancin, O. (2010). *L'éducation musicale dans le secondaire. Attributs, formation des enseignants, instructions et programmes de collège, valeurs*. Paris : L'Harmattan.
- Tripier-Mondancin, O. (2011). L'éducation au choix, évaluation des compositions musicales. Dans J.-L. Leroy et P. Terrien (dir.), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale* (p. 125-138). Paris : L'Harmattan.
- Tripier-Mondancin, O. (2012). Acceptions, dénotation, frontières du concept de valeur. *Eduquer / Former*, 43 (1), 35-62.
- Tripier-Mondancin, O. (2013). Valeurs esthético-éthiques des enseignants d'éducation musicale. Dans J. Baillé (dir.), *Du mot au concept. Valeur* (p. 227-258). Grenoble : P.U.G.
- Tripier-Mondancin, O. (2015). Genres et compositeurs déclarés être écoutés en éducation musicale au collège, en France : enjeux didactiques et sociologiques. *Education et didactique*, 9 (1), 81-105.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Honoré-Champion.

Références webographiques

MEN – DGESCO (2006). Décret n° 2006-830 du 11-7-2006, JO du 12-7-2006. Le socle commun des connaissances et des compétences. Repéré à <http://eduscol.education.fr/>

MEN – DGESCO (2008-a) ; Arrêté du 9-6-2008. J.O. du 17-6-2008, Hors-série n° 3 du 19 juin 2008. Programmes d'enseignement de l'école primaire. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>

MEN – DGESCO (2008-b). Arrêté du 9-7-2008, J.O. du 5-8-2008, Bulletin Officiel spécial n°6 du 28 août 2008-b. Programme d'enseignement d'éducation musicale pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid22115/mene0817080a.html>