



HAL
open science

Valeurs déclarées implicitement par des professeurs d'Éducation musicale

Odile Tripier-Mondancin

► **To cite this version:**

Odile Tripier-Mondancin. Valeurs déclarées implicitement par des professeurs d'Éducation musicale. Journal de Recherche en Education Musicale, 2006, 5 n° 1 (OMF), pp.41-77. halshs-00609013

HAL Id: halshs-00609013

<https://shs.hal.science/halshs-00609013>

Submitted on 18 Jul 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

VALEURS DECLAREES IMPLICITEMENT PAR DES PROFESSEURS D'EDUCATION MUSICALE	3
RESUME EN FRANÇAIS.....	3
RÉSUMÉ EN ANGLAIS	3
QUESTIONS DE RECHERCHE ?.....	4
POURQUOI "OUVRIR LA BOITE NOIRE" DES VALEURS ?.....	4
PRECAUTIONS	5
DANS CET ARTICLE.....	5
POSTURE, METHODOLOGIE, OUTILS, PROTOCOLES.....	5
QUAND ON POSE INDIRECTEMENT LA QUESTION DES VALEURS : L'APPROCHE PAR INFERENCE	6
1 - Des finalités pour l'éducation musicale au collège.....	6
1 - 1 Des finalités indicatrices de valeurs.....	6
1 - 2 La question.....	6
1 -3 Premier traitement par catégorisation stabilisée à l'aide du logiciel Tropes.	7
Commentaire général : des valeurs "ethico-éducativo-musicales", aux valeurs marchandes.....	7
1 - 4 Deuxième catégorisation.....	9
Éduquer au pluralisme : antiquité et contemporanéité des rapports de valeurs entre elles	10
Donner trouver de la joie du plaisir par la pratique, éveiller la sensibilité, la curiosité, la créativité.....	11
Commentaire sur ces deux premières catégories	12
Étayer renforcer une culture existante,.....	12
Faire pratiquer, écouter	12
Autonomie critique de l'individu.....	13
Enseigner la tolérance par la musique, rendre accessible, permettre à tous les élèves, ...	13
Permettre à tous l'accès à la musique.	13
2 - La question du relativisme musical	13
3 - Quatre qualités pour enseigner l'éducation musicale.....	15
3 - 1 Qualité : indicateur de valeur	15
3 - 2 La question.....	15
3 - 3 Les résultats	15
Les qualités jugées essentielles pour enseigner l'éducation musicale.....	15
Les apports d'un traitement des énoncés sur les qualités avec Tropes	17

4 - La confiance dans le système d'enseignement de l'éducation musicale	18
4 -1 La confiance indicatrice de la valeur de la discipline éducation musicale ?	18
4 - 2 La question.....	18
4 - 3 Les résultats	19
5 - Confiance, satisfaction et sentiment de liberté, corrélations.....	19
 CONCLUSION PROVISOIRE : DES VALEURS GENERALES A LEURS PRINCIPES D'APPLICATION.....	20
 BIBLIOGRAPHIE	21

Valeurs déclarées implicitement par des professeurs d'éducation musicale

Résumé en français

Nous pensons que les valeurs participent à une intelligibilité des différents schémas dans l'enseignement des arts, lorsqu'elles sont explicitées. Cet article a trait à ce que recouvrent les valeurs dans les déclarations des enseignants d'éducation musicale quand la question est posée en premier lieu, implicitement. Si les valeurs sont des préférences qui prédisposent les individus à agir dans un sens déterminé, elles ne sont pas directement observables : on ne peut les atteindre que par inférence. Nous examinons cinq indicateurs : les finalités de l'éducation musicale, les qualités nécessaires pour l'enseigner, la confiance dans son système d'enseignement actuel, la satisfaction dans le métier, le sentiment de liberté en classe. Dans une démarche la plus objectivante possible, compte tenu du sujet, nous nous tournons vers les méthodes d'enquêtes. Les outils de la statistique descriptive et inférentielle ainsi que ceux de l'analyse propositionnelle des discours nous aident dans chaque phase : de la description à la validation des résultats. Pour la partie nationale de l'enquête, examinée, nous exploitons les réponses d'environ 190 enseignants. Nous procédons à une description et analyse interindividuelle. Il semble qu'on ne puisse avoir une réponse générale sur les valeurs, valable pour tous les niveaux de situations et de réflexion que l'on rencontre dans le domaine complexe de l'éducation.

Résumé en anglais

We think that values contribute to an understanding of the different patterns in teaching art subjects, when they are made explicit. This article pertains to what is contained in the values as expressed by the music teachers when the question is first asked, implicitly. If the values are made up of preferences that predispose individuals to act in a certain way, they cannot as such be registered : they can only be reached by inference. In order to do so, five indicators are examined: the purposes of musical education, the personal qualities required, confidence in the present education system, satisfaction and feeling of freedom in the classroom. Wishing to integrate a subjectivity into our approach, which otherwise strives to be the most objective possible, keeping this subject in mind, we have turned our attention towards survey methods. Descriptive and inferential statistics tools as well as propositional speech analysis help us in each phase : from the description to the confirmation of results. Concerning the national part of the survey under study, approximately 190 answers by teachers are used. Our approach is to propose a description and an analysis between individuals. It would seem that an overall answer as concerns values is not possible, including one that would be valid for all situations and all levels of thought that you are likely to encounter in the complex area of education.

Questions de recherche ?

Après la description des différents niveaux¹ de rapports entre l'enseignement musical en France et l'idée de démocratie², nous cartographions la place des valeurs dans le rapport entretenu par des enseignants d'éducation musicale en collège avec la discipline qu'ils enseignent. Pour des raisons de faisabilité, notre sujet est réduit aux pratiques déclarées.

C'est dans la métaphore de la cartographie que s'élabore notre mise en regard de savoirs de la pratique³ et de ceux de la recherche. La carte n'est pas le territoire : notre recherche ne correspond pas à la réalité des valeurs, mais à une représentation, une intelligibilité (Hadji, Baillé, 1998, p. 14) de celles-ci. Nous devrions aboutir à un nouveau savoir de type praxéologique (Bru, 1998, p. 61), sous forme de points d'appui sur et peut être, pour, la pratique. Ce savoir serait généré par le "métissage"⁴ des valeurs déclarées par les enseignants, l'analyse que nous en faisons, et les savoirs déjà théorisés par divers champs de la recherche. Une fois ce travail réalisé, nous devrions avoir quelques "modèles"⁵ pour examiner le discours des enseignants, sinon les postures, non plus hors classe mais dans la classe, cette fois-ci⁶.

Nous revendiquons une recherche de type exploratoire. Quatre grandes questions de recherche structurent notre recherche :

- qui sont, d'un point de vue factuel, les professeurs d'éducation musicale en France selon notre échantillon ?
- que recouvre le terme "valeur" dans les déclarations de professeurs d'éducation musicale, quelles sont-elles ?
- quelles genèses possibles de ces valeurs⁷ ?
- quel est le devenir, la validation, l'existence, de ces valeurs déclarées après une heure de classe⁸ ?

Pourquoi "Ouvrir la boîte noire" des valeurs⁹ ?

Dès 1975, V. et G. de Landsheere signalent que l'incidence des valeurs des maîtres sur le sort réservé aux objectifs est mal étudiée. J. Hassendorfer note que les travaux à ce sujet sont "épars et peu nombreux" (1979, p. 2). Plus tard, M. Bru notait qu'« à trop vouloir prouver la pertinence d'un choix pédagogique, notamment à l'aide d'arguments scientifiques, on finit par oublier que le principe fondateur de ce choix consiste à définir des valeurs et à s'inscrire dans un engagement symbolique » (Bru, 1998, p. 47). A l'instar de G. Mialaret, nous pensons que les analyses en sciences de

¹ Nous qualifions de niveaux, les différents "organes" de l'Institution éducation nationale qui ont à faire des choix, de la classe qui agit en temps réel aux groupes de travail ministériels, en temps différé

² DEA histoire de l'art et Musicologie, Université Toulouse II Le Mirail (2001) : Rapport entretenu entre l'enseignement de la musique et l'idée de démocratie, en France. IUFM, CERF-CERFI avec le soutien de l'INRP, directeur Jésus Aguila, président de jury Marc Bru

³ ceux qui acceptent le jeu des compromis entre idéaux, valeurs, contraintes sociales, institutionnelles

⁴ Nous employons volontairement ce terme pour évoquer un phénomène de mode très présent jusqu'aux métissages postmodernes de la Cité de la Musique (mars 2006). Cela pourra servir plus tard à une analyse parmi d'autres, des données recueillies.

⁵ Non pas dans le sens de ce qui doit être reproduit en tant que prescription mais modèle d'analyse. Il s'agira pour l'essentiel, de modèles taxonomiques, autrement dit basés sur des catégorisations successives, stabilisées.

⁶ Il est à noter que le travail d'archivage d'un corpus de 23 films d'une heure dans 23 collèges différents est intégralement réalisé sur des supports pérennes. Quinze conseillers pédagogiques ainsi que huit professeurs stagiaires nous ont accueilli.

⁷ Provenance du sens des valeurs, circonstances d'apparition de la question des valeurs dans le collège, rapport aux programmes, interlocuteurs sur ce sujet pendant la formation initiale, continue..

⁸ Au travers des jugements de valeur, jugements de goût, finalités, contenus, modalités d'enseignements, les supports d'écoute de chants de pratiques instrumentales utilisés ...

⁹ Nous empruntons la métaphore à M. Bru (2002)

l'éducation, « portent sur des « objets » sous-tendus par un système plus ou moins explicite de valeurs qui leur donne, au niveau de l'action leur véritable signification ; quand ces valeurs sont nettement explicitées il est plus facile de les prendre en compte dans nos schémas scientifiques ; mais quand ces valeurs ne sont que plus ou moins explicitées elles constituent un ensemble de données très incertaines qui met le chercheur dans une position très difficile au moment de l'interprétation de ses résultats». Si les chercheurs, comme le suggère G. Mialaret (OMF, 2001, p.19) sont en position difficile pour interpréter, que penser alors des enseignants qui doivent en temps réel faire des choix dans une situation de classe dont la complexité n'échappe à personne ?

Précautions

Comme en toute activité de description, analyse, un certain nombre de précautions, liées en partie au sujet lui-même, mais également spécifiques à chaque étape de la recherche sont posées en préalable : nous ne cherchons pas à prouver que la pratique des enseignants en question est bonne ou mauvaise ou que l'on peut expliquer l'action par les normes et valeurs (Ogien, 2004, Tome 2 1354-1367). Est-il possible d'analyser les valeurs des autres sans pour autant projeter ses propres valeurs, ses représentations, (Beaud, Weber, 1997, p. 139), sans tomber dans des généralisations hâtives ? Cette remarque s'adresse à nous-même en premier lieu et à ceux qui nous liront.

À ces principes de précautions déontologiques, nous ajoutons ceux d'ordre méthodologique. Ils sont appliqués à chaque étape de telle sorte que les données recueillies s'en trouvent vérifiables et validables. En outre, dès l'élaboration des questionnaires, un continuum de questions du moins inductif au plus inductif a été élaboré, afin d'éviter au maximum toute suggestion.

Dans cet article

Nous développons ci après, la question relative à ce que recouvre le mot valeur dans les déclarations de professeurs d'éducation musicale hors du contexte classe. Si le sujet n'est pas simple, une première solution se présente : •

« Les valeurs sont des idéaux, des préférences qui prédisposent les individus à agir dans un sens déterminé. Elles appartiennent aux orientations profondes qui structurent les représentations et les actions d'un individu. Elles s'apparentent à ce que certains psychosociologues appellent les "attitudes". Elles ne sont pas directement observables, à la différence des opinions et des comportements. On ne peut donc les atteindre que par inférence à partir de ce que chacun veut bien livrer de lui-même. Les valeurs d'un individu constituent son identité profonde, ce qui le mobilise et le fait vivre. » (P. Bréchon, 2000, p. 9)

En d'autres termes, cela signifie que pour savoir ce que recouvre le terme valeur, nous avons du concevoir des indicateurs qui pourraient nous renseigner. Qui plus est, cette première approche, par inférence, évite le phénomène dit de désirabilité sociale.

Posture, méthodologie, outils, protocoles

Pour répondre au questionnement qui nous occupe plus précisément dans cet article, nous empruntons tour à tour deux postures utilisées par l'ethnomusicologie (Nattiez, 2004, p.732) et antérieurement par la linguistique et l'anthropologie (Pike, 1967) : la posture étique fondée sur

l'ancrage scientifique du chercheur, la posture éémique prenant en compte les concepts et systèmes de pensée d'enseignants. Dans ce cadre et pour répondre en premier lieu à l'ensemble des précautions citées plus haut, nous mettons en place une enquête.

Notre démarche s'appuie sur la statistique descriptive et inférentielle, en tant qu'aide à la décision¹⁰ aux niveaux des descriptions, des analyses, de l'aide à la stabilisation des catégorisations des questions ouvertes, de la validation de nos hypothèses. Cet outil relativement neutre permet de mettre provisoirement à distance notre subjectivité, sans pour autant la nier. Deux logiciels sont requis : SPSS pour les opérations statistiques et Tropes, au service de l'analyse propositionnelle des discours des enseignants. Les réponses aux questions ouvertes sont traitées par catégorisation post codage¹¹, une fois que les réponses ont été saisies exhaustivement dans SPSS. Le fichier intégral des réponses reçues est bien entendu disponible. Les dimensions de cet article ne nous permettent pas de les reporter.

C'est le questionnaire de faits (et parfois d'opinions), fractionné en trois parties, à l'échelle nationale, et adressé aux enseignants d'éducation musicale actuellement en poste en collège, qui nous est utile. Il a été mis en ligne de juillet 2004 à juin 2005 à l'adresse suivante : http://www2.toulouse.iufm.fr/flam/expe_tripier.htm. Nous complétons notre analyse à l'aide de réponses de l'une des questions posées dans l'entretien directif mené à l'issue de l'observation filmé d'une heure de classe de 23 enseignants volontaires, en poste dans l'Académie de Toulouse.

Quand on pose indirectement la question des valeurs : l'approche par inférence

1 - Des finalités pour l'éducation musicale au collège

1 - 1 Des finalités indicatrices de valeurs

Un certain nombre de chercheurs, s'accordent à dire que les finalités d'une discipline scolaire sont porteuses de valeurs (Reboul, 2004, p.95). Très simplement, certains disent qu'éduquer c'est conduire vers le vrai le bon le beau (de Landsheere, 1975, p. 24), autrement dit, vers les valeurs intellectuelles, morales, esthétiques.

1 - 2 La question

C'est dès lors en tant qu'indicateur de valeurs, que la question d'opinion, ci -après, est placée dans la première moitié du questionnaire factuel (à visée nationale). Elle prend la forme suivante :

"En quelques lignes, pour vous, enseigner l'éducation musicale au collège a pour finalité : "

Son caractère ouvert est destiné à décrire le plus finement possible ce que les enseignants veulent bien dire de ce qu'ils pensent à ce sujet. Nous ne souhaitons pas dans un premier temps conditionner le répondant par des questions fermées.

¹⁰ et non pas certitude de vérité

¹¹ Découpage des réponses en propositions (unités sémantiques), saisie exhaustive des réponses, lecture, tri après vision d'ensemble, codage à des semaines de distance en catégories homogènes en veillant aux relations d'inclusion, exclusion, recouvrement. Mesure de l'accord intra observateur.

Le nombre de réponses manquantes est de 11 sur les 191 répondants. Nous procédons à une description puis à une analyse inter-individuelle post-catégorisation. Dans l'immédiat, le nombre de propositions est trop important pour une analyse intra-individuelle : 355 pour 191 répondants. Ainsi nous connaissons les catégories ou types de finalités pour un ensemble d'enseignants, des plus récurrentes aux moins nombreuses.

Nous vérifierons plus tard qu'à mesure que l'on "descend" des finalités générales vers les finalités plus opérationnalisées d'un cours qui a été observé pendant une heure, alors la charge des valeurs peut se modifier (de Landsheere, 1975, p. 24).

1 -3 Premier traitement par catégorisation stabilisée à l'aide du logiciel Tropes.

Commentaire général : des valeurs "ethico-éducativo-musicales", aux valeurs marchandes

Nous parvenons à un modèle stabilisé après de nombreux tris successifs de toutes les réponses, en catégories les plus homogènes possibles. Cette taxonomie (cf. ci-après) constitue notre première référence des types de finalités de l'éducation musicale, énoncées par 180 enseignants.

Les intitulés de catégories que nous avons choisis sont largement inspirés par les réponses, ils reprennent pour une large part, les mots employés par les enseignants. Certaines des 38 catégories pourraient entretenir des relations de redondance, d'inclusion ou de recouvrement. Des enjeux sémantiques parfois pragmatiques¹² nous ont conduit à différencier dans ce premier temps, les idées, les forces énoncées, en catégories distinctes. Ainsi, "éveiller l'épanouissement musical la sensibilité" aurait pu être amalgamé à ouvrir faire découvrir..., la seconde incluant la première. Mais la force illocutoire¹³ et presque perlocutoire¹⁴ contenue dans les verbes "ouvrir faire découvrir" nous a semblé contenir un aspect directif intentionnel bien supérieur. De même si "construire le goût musical" participe à "aider à la construction de l'autonomie intellectuelle et du jugement critique", il n'est pas évident que l'inverse est vrai. Le nombre figuré en bout de ligne signale le nombre de propositions sur la totalité des réponses données.

1. Ouvrir, faire découvrir mondes et cultures musicales différentes	73
2. Étayer une culture, donner envie d'apprendre	35
3. Donner de la joie, Se faire plaisir, vivre émotions	29
4. Apprendre la tolérance, le vivre avec autres, respect de soi des autres	25
5. Rendre accessible à tous les élèves	24
6. Aider à la construction de l'autonomie intellectuelle jugement critique /médiat	22
7. Eveiller l'épanouissement la sensibilité musicale de l'élève	20
8. Faire pratiquer à tous des bases vocales instrumentales corporelles	20
9. Eveiller la curiosité musicale	11
10. Construire le goût musical	11
11. Développer la créativité	10
12. Donner bases musicales, vocabulaire,	10
13. apprendre à écouter la musique	9
14. Développer les aptitudes d'expression en public	6
15. Enseigner par l'art	5
16. Ré médiation pour élèves en difficulté, intégrer dans société	4
17. Aider à devenir adulte, éduquer comme autres disciplines	4
18. Partager des moments musicaux, une passion	4
19. Acquérir des qualités de musiciens	3
20. Développer mémoire, perception	3
21. Apporter un complément psychique corporel esthétique connaissance de son corps	2

¹² partie de la linguistique qui traite du langage associé à son utilisation orientée vers autrui, relativement à l'action.

¹³ L'intention de l'énonciateur contenue dans l'information donnée au travers du verbe ouvrir, par opposition à un simple acte locutoire

¹⁴ destinée à produire un effet sur l'élève entre autre

22. faire comprendre le rapport des musiques actuelles / passé : filiation	2
23. Créer un esprit de groupe	2
24. rendre intelligent participer à la construction intellectuelle individu	2
25. Développer des manières d'apprendre et de travailler	2
26. Réaliser et faire des projets	2
27. La musique fait partie de notre culture	2
28. Faire apprécier ou pour le moins écouter	2
29. Faire un métier amusant	2
30. Gagner ma vie d'enseignant	1
31. Inciter à aller en école de musique	1
32. Valoriser les qualités personnelles des élèves mais dubitatif...	1
33. Inutilité de cet enseignement	1
34. Aucune finalité, ça devrait être...c'est un défouloir	1
35. Communiquer les valeurs de la musique par la pratique	1
36. Développer goût de l'effort, concentration	1
37. Enseignant = passeur	1
38. Métaphore : petite graines semées	1

Sur les 180 répondants, une seule référence explicite est faite aux textes des programmes, aucune aux prescriptions de l'institution ou d'une autorité pédagogique. Cela ne signifie pas pour autant que les contenus de programmes n'ont aucun rôle dans la provenance des finalités énoncées¹⁵. Nous en concluons provisoirement que les valeurs implicitement énoncées sont revendiquées et non pas héritées, au sens dans lequel l'emploi V. Jouve (2001) Les finalités les plus représentées sont plutôt générales¹⁶, alors que les moins représentées sont plus précises. Elles oscillent tout comme l'histoire de l'esthétique, de Platon à nos jours (Cassirer, 1995, p. 182), (Garda, 2004, p. 650), entre des pôles opposés ou complémentaires de l'art. Ainsi, dans l'ordre respectif des fréquences, les pôles éthico-musical (ouverture aux cultures musicales, accès pour tous), intellectuel, émotionnel, politique, éducatif au sens de l'acquisition à l'autonomie critique, esthétique ("sensible"), pratique, créatif, cognitif, se succèdent. Les réponses sont bien davantage centrées sur autrui, en l'occurrence l'élève, que sur l'enseignant lui-même : seules deux catégories (pour 3 réponses) font référence à une centration sur soi. En effet, si un certain nombre de valeurs démocratiques et éducatives sont très présentes, les valeurs matérialistes du monde marchand ("Gagner ma vie d'enseignant") et hédoniste ("Faire un métier amusant") sont quasi-absentes de ces réponses. Seules deux réponses dévaluent la question des valeurs se référant en cela au nihilisme, "inutilité de l'enseignement" (Nodé Langlois, 2005) ou à une approche cathartique ("aucune finalité c'est le défouloir").

D'une manière quasi générale la forme des énoncés débute par un verbe à l'infinitif, suivi d'un complément sous la forme d'un substantif, puis d'une proposition subordonnée. Si nous comparons les occurrences des verbes avec celles des autres mots, nous remarquons leur très grande importance (678). En effet, lorsque l'on parle de finalités d'un enseignement on fait référence de manière implicite à ses objectifs (Barlow, 1987), aux performances attendues, par l'emploi de verbes, avant tout. L'analyse effectuée par le logiciel Tropes, sur l'ensemble des réponses, met en évidence la prédominance des verbes qualifiés de factifs¹⁷, (71,7%, ce qui correspond à 557 occurrences¹⁸), sur les verbes d'états (121 occurrences). C'est dès lors l'action de l'éducation musicale ou du professeur

¹⁵ nous analyserons cela plus tard dans la genèse des valeurs

¹⁶ méta finalités ?

¹⁷ ils expriment des actions sur.Tropes catégorise les verbes en quatre types : statifs, factifs, déclaratifs, performatifs

¹⁸ Dont "faire...." suivi d'un second verbe à l'infinitif apparaît 63, "ouvrir" 36, "donner" 46, "choisir", "étayer", "faire découvrir" 29, "apporter" 19, "aborder", "acquérir" etc.

sur l'élève¹⁹, qui prévaut sur l'apprentissage de l'élève. Ainsi, le verbe "apprendre" apparaît seulement 15 fois (12^{ème} position), le verbe "critiquer" 11 fois, le verbe "exprimer" 10 fois. Nous renforçons cette idée par l'examen des univers de référence²⁰ détectés par Tropes mettent à nouveau l'accent sur le champ de l'éducation (présent à 33 reprises) à la musique (93 fois). Des systèmes de valeurs latentes apparaissent : les enseignants disent être davantage du côté de la transmission, de l'enseignement, que, respectivement de l'appropriation, l'apprentissage. C'est l'une des antinomies de l'éducation, résumées par J. Houssaye, (1992, p. 23) d'après G. Ferry, C. Blouet-Chapiro (1984, p. 86). Antinomies que l'on ne va pas cesser de relever dans les réponses reçues :

- entre contrainte ("ouvrir", "faire découvrir", "étayer") et liberté ("Développer la créativité").
- entre social ("Apprendre la tolérance, le vivre avec autres, respect de soi des autres" "Rendre accessible à tous les élèves", "Faire pratiquer à tous des bases vocales instrumentales corporelles") et individuel ("Donner de la joie", "Se faire plaisir" , "vivre émotions" "Construire le goût musical" "Rémédiation pour élèves en difficulté", "intégrer dans société" "Aider à devenir adulte, éduquer comme autres disciplines").
- entre modélisation ("Donner bases musicales, vocabulaire", "Faire pratiquer à tous des bases vocales instrumentales corporelles", "rendre accessible à tous les élèves", "Donner de la joie, Se faire plaisir , vivre émotions") et autonomie ("Aider à la construction de l'autonomie intellectuelle jugement critique /médias").
- Entre conformisation ("Faire apprécier ou pour le moins écouter", "Inciter à aller en école de musique", "Communiquer les valeurs de la musique par la pratique") et affranchissement ("Aider à devenir adulte, éduquer comme autres discipline")

1 - 4 Deuxième catégorisation

Nous prenons le parti de catégoriser de nouveau les 25 premières catégories afin de resserrer l'analyse.

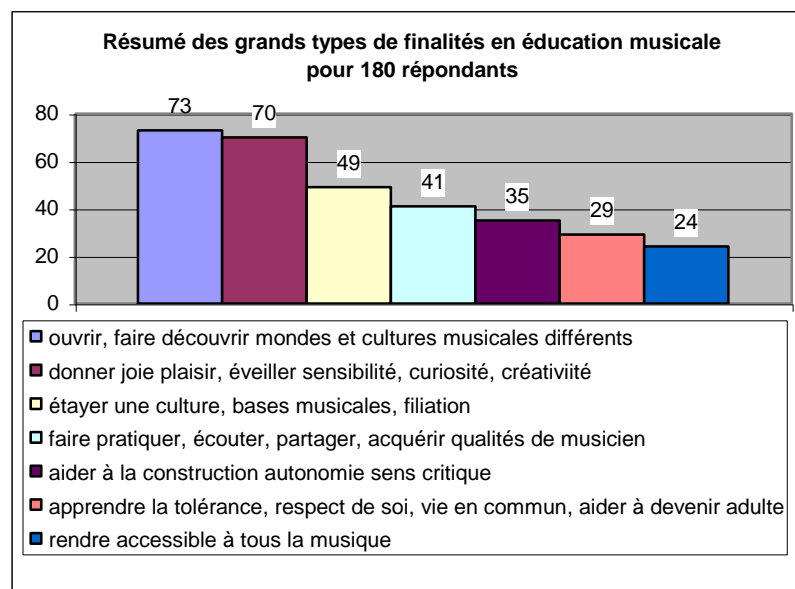


Figure 1

¹⁹ L'examen de la totalité des références utilisées en dehors des verbes révèle que le terme "élève" à la fréquence de citation la plus élevée (108), moins en actant¹⁹ qu'en acté. En outre on peut ajouter les 27 occurrences des mots "enfant" et "adolescent" ainsi que du pronom "ils" (37)

²⁰ Ils représentent le contexte en regroupant les principaux substantifs en classes d'équivalents

priori être une des finalités centrales de l'éducation musicale pour ces enseignants. Œuvre et à plus forte raison, chef d'œuvre, induisent une notion de hiérarchie ; une valeur exceptionnelle par opposition à une valeur moyenne, est attribuée à un objet musical, (Snyders, 1999, p.175). Certes ces termes sont placés en actants, mais leur poids est relatif car le pourcentage d'occurrences est très peu élevé ramené aux 180 répondants de cette partie de questionnaire.

Ce pluralisme se positionne aussi et parfois assez sévèrement, par rapport à une culture adolescente, au travers des jugements de valeurs présents dans certaines propositions ("ouvrir de nouveaux horizons musicaux à des adolescents formatés au Rap et à la Starac", "Faire découvrir tous les genres musicaux à des élèves qui n'écoutent que du rap ou de la mauvaise variété à partir de cours innovants, des autres programmes des autres matières", "ne pas laisser les élèves ignares"). C'est d'ailleurs pour ces raisons que nous parlons plus volontiers de pluralisme que d'éclectisme²⁴. Ces jugements de valeur indiquent des valeurs esthétiques d'enseignants se positionnant en adultes experts. Rappelons à ce sujet, la fréquente utilisation du verbe "ouvrir", "élargir l'horizon culturel" induisant l'idée de dénivellation entre professeur et élève entre adulte et adolescent (Meirieu, 1989). Nous pourrions plus tard observer, lors de l'examen du corpus de chants et auditions dans les classes observées, si ce pluralisme est lié à l'éclectisme de l'art aujourd'hui dit post-moderne (Ramaut-Chevassus, 1998, p. 13).

Donner trouver de la joie du plaisir par la pratique, éveiller la sensibilité, la curiosité, la créativité.

Nous décidons de regrouper en une catégorie toutes les propositions relatives aux sensations et leurs corollaires. Cela recouvre le champ de l'esthétique (Ferry, 1998). *Aisthesis* signifie étymologiquement sensation. L'objet de l'esthétique va *a priori* concerner le récepteur de l'objet artistique et ce qu'il ressent. Nous sommes dans ce cas de figure puisque c'est de l'élève dont il s'agit. A moins que le concepteur ne soit le premier récepteur ? Le terme "esthétique" est lié de près ou de loin à la perception que l'on a des choses.

La dimension la plus fréquente rencontrée dans les réponses est celle liée à des émotions. La valeur notamment du plaisir et de la joie prédominent nettement : "donner de la joie" (5), "du plaisir" (28), "se faire plaisir". Le plaisir peut aller jusqu'au "bonheur" (1), la "passion" (1), "l'association de plaisir et de travail rigoureux" (1). Un enseignant fait référence au fait qu'il est en ZEP et que c'est "apprendre le plaisir de chanter jouer ensemble (qui) est (pour lui) la finalité essentielle". La référence à d'autres émotions est peu fréquente et imprécise : "ressentir des émotions" (4).

Ce plaisir musical est rendu possible grâce à la "pratique" (29 occurrences ou 4^{ème} référence citée), telle que "chanter" et "jouer en groupe", ("plaisir partagé"), "écouter". Au-delà des émotions, nous sommes maintenant dans le champs psychomoteur, autrement dit de la perception.

Si la dimension de la sensibilité était déjà implicite dans l'idée précédente, certaines propositions l'affirment de manière explicite (14, 11^{ème} place) Nous remarquons que le terme esthétique n'est jamais employé malgré tout son champ est couvert étymologiquement par les termes de "sensibilité", "pratique".

²³ Avant le verbe

²⁴ Qui comporte une dimension de choix sans exclusive contrairement à la doctrine du pluralisme

Enfin nous avons intégré dans cette méta-catégorie que l'on peut qualifier d'esthétique, la curiosité et la créativité en tant que corollaires.

Commentaire sur ces deux premières catégories

Nous sommes face à un ensemble de valeurs qui rappellent celles entre lesquelles l'histoire de l'esthétique a oscillé : valeurs éthiques, intellectuelles et émotionnelles rappelant cette fois-ci la perspective augustinienne sans toutefois de référence au gouvernement de Dieu. La suprématie de la raison ("ouvrir faire découvrir mondes et cultures musicales différents") sur les sens ("donner joie plaisir, éveiller sensibilité, curiosité, créativité"), commence par la médiation de la vue et de l'ouïe (De l'ordre, II, 11-34, in Garda, 2004, p. 655). Chez Aristote (par opposition à Platon), l'art est le surgissement d'émotions et de passions qui donnent à l'œuvre d'art sa signification, et sa valeur réelle. Plus proche de nous, G. Snyders (1989, 1999) signale que l'éducation musicale selon lui a pour but de favoriser un face à face heureux des élèves avec les œuvres, en prenant en compte toutes les musiques.

Versus, selon N. Goodman (1990) les sentiments sont regardés comme des moyens de compréhension, de perception et non pas quelque chose ayant un intérêt esthétique. Seule l'œuvre d'art est regardée, l'investissement du récepteur non. La subjectivité disparaît alors, l'investissement métaphysique est sévèrement contrôlé, la théorie des symboles est utilisée. Pour les répondants les émotions sont-elles au service de la compréhension de l'œuvre, d'une part, autorisent t-elles un jugement esthétique d'autre part ? À moins que, comme pour O. Vincent (2004), elles ne viennent renforcer des appréciations, des jugements de goût, de qualité, de valeur ? En devenant la deuxième des finalités de l'éducation musicale le fait de donner des émotions des sensations, devient-il vecteur de jugement esthétique et dès lors indicateurs de valeurs esthétiques ?

Étayer renforcer une culture existante,

D'ouverture, le rôle de l'enseignant se précise. Il va "augmenter", "étayer", "apporter", "aider", "renforcer une culture" (53 occurrences), des connaissances déjà en partie acquises, en lien avec celles enseignées dans d'autres disciplines, afin d'aider les élèves dans leurs choix (quelques uns). La référence à des répertoires est complétée : classique, extra européen, la notion de styles de siècles est mentionnée. La distinction entre culture privée et publique est évoquée.

L'idée que "l'éducation musicale s'inscrit dans un corpus d'enseignements généralistes" (1) confère à celle-ci un véritable statut et dès lors une valeur de discipline. Le pôle intellectuel se trouve ici revendiqué de manière explicite par rapport à la première catégorie qui y faisait référence au travers du pluralisme.

Faire pratiquer, écouter

De moyen pour les uns, au service de l'émergence des émotions, faire pratiquer devient fin pour d'autres enseignants, plus nombreux. Dans tous les cas pratique musicale²⁵ n'est pas négligeable.

²⁵ "Pratiquer" apparaît 18 fois et "pratique" 29

Autonomie critique de l'individu

35 propositions de finalités font de l'autonomie de l'individu une valeur, de manière explicite parfois ("autonomie intellectuelle") implicite à d'autres moments ("regard critique", "écoute critique", "sens critique pointu", "esprit critique" (6), "goût critique", "donner la possibilité d'exercer un choix", rendre responsable", "permettre aux élèves d'avoir du recul", "ouverture d'esprit" (14)) L'autonomie est déclarée au niveau de la construction du jugement critique, du jugement esthétique et par induction des valeurs esthétiques. Les enseignants parlent aussi de "discernement²⁶" (5) nécessaire face à la société de consommation et de nouveau face la culture adolescente. Le statut d'adulte s'en trouve réaffirmé : cela contribue à en faire une valeur (Reboul, 1992). Pouvons-nous dire que ces enseignants se positionnent en pourfendeurs des valeurs liées au monde du commerce, de l'industrialisation qui touche la musique comme tout autre domaine ?

Enseigner la tolérance par la musique, rendre accessible, permettre à tous les élèves,

Cette catégorie de réponses renforce la notion d'ouverture évoquée en premier lieu, en introduisant des références explicites à des valeurs éthiques, essentiellement tournées vers autrui dans une moindre mesure vers soi (tolérance (6), respect (10) de soi et des autres, l'écoute (27)). Ces énoncés, parfois, font aussi référence à des éléments constitutifs des valeurs esthétiques : "tolérance du goût des camarades", "écoute de la musique de l'autre qui participe à la construction du citoyen". Nous voyons ici que de la valeur morale à l'esthétique, il n'y a qu'un pas. L'idée platonicienne resurgit alors. Nous pouvons d'une manière générale relier cette catégorie de finalités à la "sociabilisation", au "vivre avec les autres", à "la vie en commun", au débat, "vie collective", "harmonie des êtres vivants". La pratique (instrumentale vocale et d'écoute) apparaît de nouveau, comme instrumentalisée au service de la construction de ce vivre ensemble.

Permettre à tous l'accès à la musique.

Permettre l'accès à tous, la découverte le vécu émotionnel, l'expression de leur personnalité musicale, l'exploration de ce qui n'est pas familier, la création, la pratique pour tous : les enseignants répondants se font porteurs des enjeux égalitaires du collège démocratique défendus dans ces termes pour la première fois dans le plan Langevin-Wallon (1947) puis plus tard dans la loi d'orientation de 1989. Même si F. Dubet dénonce à ce propos l'hypocrisie de l'école (2000) ces enseignants se sont appropriés et transposent le principe d'obligation scolaire en une finalité de l'éducation musicale. L'histoire de la place de ces disciplines dans le système scolaire rattrape la réflexion sur la finalité : l'affirmation de cette finalité cherche à légitimer autoriser cet enseignement, en s'opposant à celle de l'enseignement musical spécialisé, qui ne s'adresse qu'à ceux qui l'auront choisi. Une réponse souligne le caractère utopique de cet enjeu, tout en le revendiquant. La valeur sous jacente est bien entendu l'égalité de tous face à la pratique l'exploration, la culture musicale.

2 - La question du relativisme musical

Du pluralisme relevé dans la première catégorie, au relativisme il peut n'y avoir qu'un pas. Même si nous l'avons vu précédemment, les enseignants se démarquent de la culture musicale adolescente

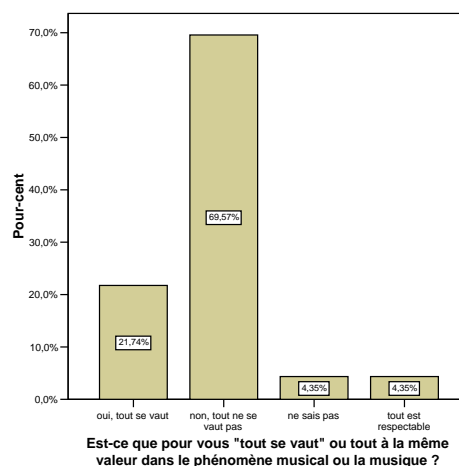
²⁶ capacité à faire des choix

d'une manière quasi générale par l'emploi récurrent des verbes "ouvrir", "élargir", "agrandir". Les valeurs liées à l'autorité de la culture de l'adulte sur celles des adolescents, celles de l'œuvre sont clairement défendues. Pourtant le doute est permis.

L'entretien post-observation²⁷ nous permet d'aller plus loin dans l'analyse d'un hypothétique relativisme. Se retrouve-t-il sous la forme d'un "aplatissement des échelles de valeurs" (Xypas, 1996) ou encore d'une "déhiérarchisation" postmoderne (Boudinet, 2006, p. 163) ? En d'autres termes : "est-ce que pour vous tout se vaut dans la musique ?".

A cette question, 70 % des répondants, (16 réponses) affirment que tout ne se vaut pas, 21% estiment que tout se vaut, un juge que tout est respectable, un ne sait pas.

Figure 3



Derrière cette équivalence affirmée des valeurs on relève une série de justifications par ces cinq enseignants.

1. Le refus de comparer des choses incomparables, et dès lors de les hiérarchiser. Or dire qu'il y a des choses incomparables c'est les sérier les différencier.
2. Le refus de s'engager sur la question des valeurs esthétiques car "tout se vaut d'un point de vue humain" mais en même temps la réponse soulève une contradiction : "sachant qu'il y a de la "daube" sur le plan technique".
3. Le désir "d'aimer pouvoir dire que tout se vaut", et le fait que l'enseignant en question (débutant) dit essayer "de trouver un petit truc pour qu'elle (la musique) vaille quelque chose".
4. La relativité de la valeur d'un objet musical, avec deux cas légèrement différents, en fonction du lieu dans lequel il est observé :
 - En situation scolaire, un objet musical acquiert une valeur d'utilité, il devient objet scolaire
 - Le fait que l'enseignante accorde de la valeur grâce à l'exploitation qu'elle fait en classe ("tout peut se valoir à partir du moment où on le remet dans son contexte"), elle utilise en guise d'exemple le cas des musiques d'été au refrain accrocheur. De fait elle prend un exemple musical qui pose problème dans la communauté des spécialistes, experts.

On peut conclure que pour une large majorité des 23 enseignants, il n'est apparemment pas question de "dé-hiérarchisation" ou de "fin de verticalité". Seul un tiers des 23 enseignants revendique un

relativisme lié à l'ingérence de valeurs morales dans la construction d'un jugement esthétique. À propos de cette indexation, P. Bourdieu, écrit que "les sujets des classes populaires qui attendent de toute image qu'elle remplisse explicitement une fonction, fût-ce celle de signe, manifestent dans leurs jugements la référence, souvent explicite, aux normes de la morale ou de l'agrément. Qu'ils blâment ou qu'ils louent, leur appréciation se réfère à un système de normes dont le principe est toujours éthique" (1979, p. 5). Deux des enseignants ayant répondu que tout se vaut appartiendraient-ils à la classe populaire ? Rien n'est moins sûr. Car si l'origine sociale peut jouer un rôle dans le jugement esthétique, le contexte d'éducation également : l'une des enseignantes est chargée d'adolescents en grande difficulté scolaire ; on sait que le rapport à des normes de vie en commun est sans cesse à construire ou reconstruire. Pour l'autre enseignante, la valeur d'une œuvre provient de l'exploitation faite en classe et non de sa valeur intrinsèque en tant qu'objet musical. Dépasserait-on dans ce cas la notion de valeur esthétique au sens traditionnel et expert du terme ? Y aurait-il une spécificité des valeurs esthétiques liées au contexte d'éducation ?

3 - Quatre qualités pour enseigner l'éducation musicale

3 - 1 Qualité : indicateur de valeur

Les qualités peuvent être qualifiées d'aptitudes, de capacités, de valences (en psychologie sociale) de valeurs, de ce qu'il est jugé ou que l'on juge bon d'être ou d'avoir. La qualité est dès lors synonyme de la valeur d'une chose. On parle volontiers à ce sujet de jugement de qualité ou de jugement de valeur. Si nous avons demandé aux enseignants quelles étaient leurs propres qualités, il y aurait eu des biais liés aux critères de désirabilité sociale. Par contre, demander ce que serait une qualité pour enseigner cette discipline permettait nous semble-t-il de contourner ces critères : l'enseignant est moins gêné, il s'autorise à dire ce qu'il pense (certainement en l'idéalisant quelque peu), ce qu'il jugerait bon être ou devoir être. Par le truchement du jugement de qualité (Nahoum-Grappe, 2004), nous rejoignons par inférence les valeurs des enseignants ou ce qui est valable, préférable pour un enseignant qui parle non pas de lui-même mais d'une manière générale.

3 - 2 La question

Nous posons une question ouverte, pour les raisons déjà évoquées dans le paragraphe sur les finalités :

Pouvez-vous citer 4 qualités qui vous semblent essentielles pour enseigner l'éducation musicale ?

D'une manière générale, nous pourrions dire quels types de qualités sont jugées essentielles pour 184 enseignants sur 191.

3 - 3 Les résultats

Les qualités jugées essentielles pour enseigner l'éducation musicale

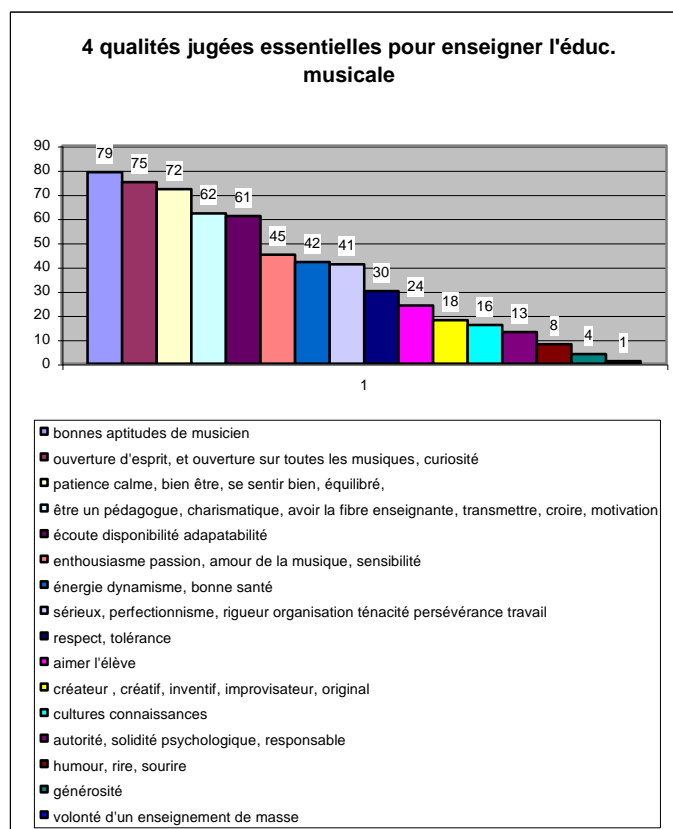
La première taxonomie à laquelle nous aboutissons comporte un total d'environ 26 catégories de réponses que nous avons résumées ainsi :

1. bonnes aptitudes de musicien (79)
2. ouverture d'esprit, et ouverture sur toutes les musiques, curiosité, (75)
3. patience calme, bien être (69)

²⁷ qui ne concerne que 23 enseignants et ne nous permet pas de généraliser..

4. écoute (être à l') de l'élève (45)
5. énergie dynamisme, bonne santé (42)
6. sérieux, perfectionnisme, rigueur organisation ténacité persévérance travail : sens de l'effort ? (41)
7. enthousiasme passion, amour de la musique (34)
8. respect, tolérance (30)
9. être un pédagogue, communicant, charismatique, (être bien formé 1), (30)
10. vocation, fibre enseignante, aimer transmettre enseigner, croire transmettre, passion partage (22)
11. créateur , créatif, inventif, improvisateur, original (18)
12. cultures connaissances (16)
13. aimer l'élève (16)
14. sensibilité (11)
15. autorité, solidité psychologique (12)
16. motivation (10)
17. disponibilité (8)
18. adaptabilité (8)
19. humour, rire, sourire (8)
20. générosité (4)
21. se sentir bien, équilibré, se maîtriser (3)
22. responsable (1)
23. volonté d'un enseignement de masse (1)
24. remise en question (1)
25. engagement, esprit d'initiative (1)
26. qualité en négatif : ne pas se décourager (1)

Nous les regroupons comme suit :
Figure 4



Quasiment un enseignant sur deux considère que le fait d'être musicien ainsi qu'ouvert sont des qualités importantes. On pourrait encore regrouper les catégories concernant des aptitudes comme la patience, le calme de celle de l'écoute la disponibilité (73). Il en est de même, entre la première et la cinquième (124). Auquel cas les qualités essentielles resteraient liées à une compétence de musicien sensible, passionné, ouvert, patient et pédagogue. Nous retrouvons l'indexation de valeurs éthiques au sein des esthétiques de la même manière que dans les réponses sur les finalités.

Les apports d'un traitement des énoncés sur les qualités avec Tropes

La fréquence de chaque type de verbes complète celle des références ou substantifs utilisés. Elle induit une dimension sémantique supplémentaire d'état, d'action, de déclaration.

47,9% des verbes sont de type statifs (indique des états ou notions de possession) comme "être" (77), "avoir" (45), "aimer" (25). 38,7% sont de type factifs, ils expriment des actions (sur), comme "faire" (15), "écouter" (10), "passionner" (9), "partager" (8), "donner" (8), "maîtriser" (7), "transmettre" (5), "développer" (3), "s'intégrer", "essayer", "mettre", "ne pas se décourager". Enfin, 13,5% des verbes employés par les répondants sont de type déclaratif (ils expriment une déclaration sur un être, un état, une action, un sentiment, un objet) : "vouloir" (2), "s'exprimer", "savoir" (12), "lire", "communiquer", "doser", "transmettre", "chanter" (6), "jouer" (3), "enseigner" (6), "envier" (envie de) (6), "devoir" (3).

On peut conclure provisoirement en regardant les types de verbes employés que ce qui est considéré comme qualité première est lié, "chevillé" au corps (Bourdieu, 1979), à l'être d'un enseignant compétent, "bon" voire "excellent" musicien et chanteur.

En second lieu les qualités sont celles de transmission de l'enseignant, à l'élève ou encore sur sa propre maîtrise des choses. Être, aimer, avoir, faire, transmettre.

On peut corrélérer l'analyse des verbes avec le fait que la mise en scène²⁸ est ancrée dans le réel. Réalité du corps, de ce que chacun est ou possède, avant de chercher à faire, à transmettre. Ici la qualité, la valeur se fait homme, elle en devient immanente avant d'être transcendée.

Il est intéressant de rapprocher les univers de référence décelés dans les deux questions sur les qualités et les finalités.

Tableau 5

Univers de référence 1	Qualités		Finalités
104	musique	133	éducation
95	comportement	93	musique
83	sentiment	72	sentiment
70	éducation	59	cognition
62	cognition	53	culture
15	communication	29	enfant
12	culture	21	perception
12	énergie	15	Lieu
10	technique	14	comportement

Tropes regroupe sous la catégorie de comportement un certain nombre de termes qualifiés par la philosophie éthique, de valeurs : curiosité, humilité, patience, perfectionniste, obstination, dévouement, tolérance, générosité, bienveillance. Dans la catégorie sentiments, sont regroupés, le respect, l'enthousiasme, la sensibilité, l'amour, la passion, le plaisir, la peur l'optimisme, la confiance, la bonne humeur. Là aussi nous trouvons des termes qualifiées par certains philosophe, de valeurs. C'est toute l'ambiguïté de ce qui est recouvert par les comportements, les traits de personnalité en psychologie sociale ou encore des attitudes (Bréchon, 2000) dans la définition du mot valeur donnée plus haut : "elles (les valeurs) s'apparentent à ce que certains psychosociologues appellent les "attitudes"". Nous remarquons que la qualité essentielle permettant de mettre en œuvre la finalité la plus citée, constitue l'intitulé de la discipline : éducation musicale.

²⁸ la mise en scène diagnostique du style général des propositions.

Ce sont **les modalisations d'intensité** (50,6%) qui sont majoritaires. Elles dramatisent le discours insistent sur le fait que certains qualités seraient plus importantes que d'autres (avant tout de l'énergie, bien dans sa peau, très patient, bien maîtriser). Ces modalisations viennent renforcer des constats que nous avons déjà faits. Elles permettent de hiérarchiser le discours, d'indiquer une valeur. Au même titre, les adjectifs nous permettent en plus de vérifier nos catégorisations antérieures : musical (30), bon (19), ouvert (16), patient (7), curieux (5) artistique (sens, sensibilité, exigence) (5), pédagogique (4) culturel (4) dynamique, vocal, instrumental (3). Ils renforcent les catégorisations précédentes. Les classes de mots nous permettent de comparer avec les résultats précédents. Dans l'ordre décroissant les qualités essentielles sont la patience, la persévérance (56), le fait d'être musicien (38) de faire de la musique (38), d'être à l'écoute (37), de élève (34), d'être ouvert (entendement : 33), d'aimer les élèves, la musique ou les deux, (24), de savoir (20), d'avoir du dynamisme (18) du respect (18), de l'ouverture (16) de la curiosité (15), des connaissances (14), de la rigueur (13), de l'énergie (12), de la culture (12), de la sensibilité (11). Enfin L'outils scénario permet entre autre de faire émerger les jugements de valeurs et appréciations qu'ont put prononcer les enseignants qui ont répondu. Nous demandions les qualités, Tropes détecte en toute logique, 23 jugements de valeur positifs dont 19 occurrences ou équivalents de l'adjectif "bon", au masculin et féminin. Pour être un "bon professeur d'éducation musicale" une qualité serait d'être..."un bon musicien, accompagnateur chanteur, connaisseur, technicien. Nous trouvons parfois l'adjectif excellent, sérieux.

4 - La confiance dans le système d'enseignement de l'éducation musicale

4-1 La confiance indicatrice de la valeur de la discipline éducation musicale ?

Si l'enseignant dit avoir confiance c'est qu'il attribue à l'objet de confiance, une certaine valeur. C'est en d'autres termes une forme d'évaluation de l'objet en question : l'éducation musicale. L'objet peut devenir valeur en lui-même si son évaluation s'avérait très positive. Deux dimensions cohabitent dans le "tel qu'il est pratiqué". Nous sommes à la fois dans les représentations qu'à le professeur de son propre enseignement mais aussi de celui de ses collègues. Et ces représentations sont structurées par des valeurs (Roudet, p. 13). En outre, la confiance attribuée peut contribuer à la légitimité et dans une certaine mesure à l'autorité²⁹ des finalités, énoncées précédemment.

4 - 2 La question

La question suivante a été posée dans le questionnaire national en ligne (3^{ème} partie) : 158 personnes y ont répondu. C'est une question fermée formulée ainsi :

Faites-vous confiance au système d'enseignement de l'éducation musicale tel qu'il est pratiqué actuellement ?

Le fond et la forme ont été empruntés, aux questionnaires de la troisième enquête sur les valeurs des européens de 1999 réalisée par l'ARVAL pour la partie française (B. Roudet, 2001, p.12 et). Nous avons simplement accolé la discipline éducation musicale à la question afférente au système

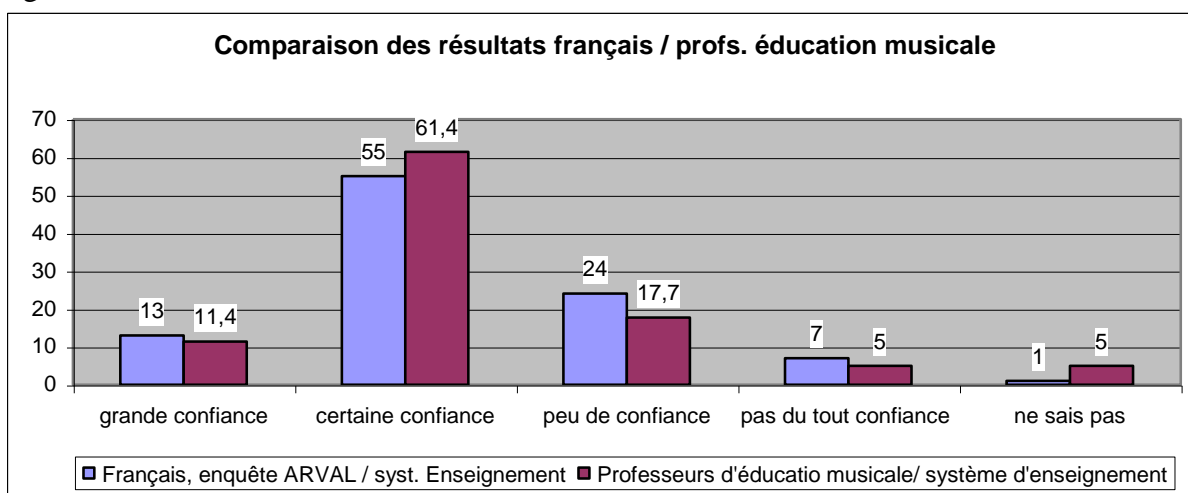
²⁹ et dès lors la valeur

d'enseignement. Cela nous permet à terme de situer ces enseignants au sein de la population générale des français.

4 - 3 Les résultats

Une polarité positive de la valeur de l'éducation musicale dispensée en France émerge fortement. Deux tiers (72%) des répondants répondent qu'ils font au moins une certaine confiance (61,4%) sinon une grande confiance (11,4%), tandis qu'un autre tiers fait peu (17,7%) ou pas du tout confiance (5%). Nous relevons une grande proximité de résultats dans la comparaison entre les professeurs d'éducation musicale et des français évaluant le système d'enseignement d'une manière générale. Les enseignants qui évaluent l'enseignement de leur discipline seraient légèrement plus confiants que la plupart des français.

Figure 6



Nous nous demandons si une variable comme l'âge ne serait pas lié à la confiance attribuée dans le système. Les résultats des corrélations entre l'âge et le fait de faire plus ou moins confiance, nous indiquent qu'il n'y a pas de corrélations significative entre ces deux variables. En outre l'ANOVA³⁰, signale qu'il n'y a pas de différence significative de moyenne de variance liée à des tranches d'âge précises. Nous pouvons rapprocher nos résultats des observations d' O. Galland : les valeurs des jeunes et des adultes sont proches (2001, p. 177-183) au moins sur la confiance dans l'enseignement dispensé et la valeur attribuée.

5 - Confiance, satisfaction et sentiment de liberté, corrélations³¹

Les résultats précédents induisent la question suivante : y a-t-il corrélation entre la confiance que l'on a dans un système et le degré de satisfaction dans son métier, le fait de se sentir libre de prendre des décisions en classe, dans le collège, dans le système éducatif et le fait que l'on fasse confiance à la plupart des adultes présents dans le système éducatif ?

D'après les résultats, (cf. ci après), sur 158 réponses, il y a un lien très significatif entre le fait d'avoir une grande confiance dans le système d'enseignement, et le fait de faire confiance aux adultes

³⁰ Analyse de la moyenne des variances entre les cinq groupes ou tranches d'âge que nous avons décidées en fonction de l'année d'entrée dans le métier. Les coupures sont liées à la dates de mise en œuvre d'une nouvelle série de programmes 1963, 1977, 1985, 1995.

³¹ Corrélation de Pearson

présents dans ce système éducatif (sig. = ,006). Il existe aussi un lien très significatif entre une grande confiance et le fait de se sentir tout à fait libre de prendre des décisions au sein du collège (sig. = ,002) et au sein de la classe (un peu moins significatif sig. = .012), ainsi qu'avec le fait de se sentir très satisfait (sig. = ,000).

Confiance et dès lors valeur de la discipline semblent aller de pair avec un sentiment de liberté dans le collège pour ceux qui font une certaine confiance, avec un sentiment de liberté dans la classe pour ceux qui disent avoir une grande confiance dans le système d'enseignement de l'éducation musicale. Une valeur en renforce une autre par sa liaison : liberté, confiance, satisfaction.

La confiance attribuée par les enseignants, le degré de satisfaction en leur métier, ainsi que le sentiment de liberté en classe et dans le collège, donnent une valeur à la discipline au sein du système scolaire. Pouvons-nous aller jusqu'à dire que cela confère une valeur éducative, une légitimité une autorité, à l'art musical ?

Conclusion provisoire : des valeurs générales à leurs principes d'application

De même que dans la transposition didactique (Chevallard, 1991) la notion de savoirs savants se modifie jusqu'aux savoirs enseignés, il semble qu'on ne puisse avoir une réponse générale sur les valeurs, valable pour toutes les situations et les sujets de réflexion que l'on rencontre dans le domaine complexe de l'éducation. Pour C. Valentin, selon les circonstances, le discours des enseignants ne se situe pas continuellement dans les mêmes " Mondes " autour desquels s'organisent des valeurs spécifiques. Mais au-delà de ces particularités interindividuelles, il y aurait selon nous un devenir, un "trajet" intra individuel des valeurs, lié aux contextes, aux moments, à l'âge du public auquel on s'adresse. Alors, dissonance ou polyphonie des valeurs, valeurs globales ou locales (Jouve, 2001, p. 163). En musique la dissonance provient de la consonance, c'est une extension, un élément qui autorise la dialectique, la contradiction les paradoxes, le débat. Les réponses apportées par les enseignants à ces premières questions sont d'une grande importance pour un premier éclairage, il ne faut pas oublier, pour autant, qu'elles restent généralistes. Nous ne vivons plus dans un consensus global des valeurs qui aurait éliminé les antinomies.

Si dans un premier temps les répondants semblent s'inscrire dans les valeurs de la post-modernité, en accueillant un pluralisme ambiant, nous voyons rapidement que leur engagement esthétique intellectuel et moral est majoritairement moniste³². Il évacue l'incertitude, l'éparpillement, voire le chaos d'un relativisme ambiant. Quant à ceux qui se déclarent relativistes, il s'avère qu'il s'agirait davantage d'une spécificité des valeurs liée au projet d'éduquer des adolescents, dans les conditions du collège.

Qui plus est le positionnement des répondants semblerait opérer la synthèse des oscillations du champ même de l'esthétique au cours de l'histoire des formes symboliques (pour nous musicale) et des valeurs qui lui sont liées.

Ces premiers résultats sur les valeurs déclarées par inférence ne sont qu'une étape dans une recherche qui pose également de manière explicite, la question des valeurs, tant d'un point de vue

général qu'esthétique. Il est prévu, dans le protocole, de pouvoir compléter notre analyse à l'aide des réponses des enseignants dont nous avons observé une heure de cours :

"Quel(le) est, pour vous, la finalité, le sens, essentiel(le), du cours que je viens d'observer ?"

Nous observerons le devenir en cours d'une finalité énoncée hors contexte de ce cours. Nous pouvons faire l'hypothèse que la distance entre les valeurs énoncées implicitement dans la question générale puis dans la question particulière, est certainement aussi grande que celle que l'on peut trouver entre une valeur et la norme ou le principe qui la met en œuvre (Ogien, 2004).

Bibliographie

- Beaud, S. and F. Weber (1998). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris, La Découverte.
- Boltanski, L. and L. Thévenot (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris, Gallimard.
- Boudinet, G. (2006). *Art, éducation, postmodernité. Les valeurs éducatives de l'art à l'époque actuelle*. Paris, L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction, critique sociale du jugement*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bréchon, P., dir., Ed. (2000). *Les valeurs des français. Évolutions de 1980 à 2000*. Paris, Armand Colin.
- Canto-Sperber, M., dir., Ed. (2004). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. Paris, PUF.
- Cassirer, E. (1995). *Écrits sur l'art*. Paris, Les Editions du Cerf.
- Chevallard, Y. and J. Marie-Alberte (1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné avec un exemple d'analyse de la transposition didactique*. Aubenas, La pensée sauvage.
- De Landsheere, G. and V. (1992). *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris, PUF.
- De Peretti, A. (1987). *Pour une Ecole plurielle*. Paris, Larousse.
- Donnay, J. and M. Bru (2002). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles, De Boeck.
- Dubet, F. and D.-B. Marie (2000). *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. Paris, Seuil.
- Fabbri, V. (1997). *La valeur de l'œuvre d'art*. Paris, L'Harmattan.
- Galland, O., dir. and B. Roudet, dir., Eds. (2001). *Les valeurs des jeunes. Tendances en France depuis 20 ans*. Débats jeunesse. Paris, L'Harmattan.
- Garda, M., (2004), *Esthétique, in Les savoirs musicaux*, Nattiez, tome 2, pp. 649-671
- Genette, G., Ed. (1992). *Esthétique et poétique*. Paris, Seuil.
- Goodman, N. (1990). *Langages de l'art*. Nîmes, Jacqueline Chambon.
- Hadji, C. and J. Baillé (1998). *Recherche et éducation. Vers une "nouvelle alliance". La démarche de preuve en 10 questions*. Paris, Bruxelles, De Boeck Université.
- Hennion, A., S. Maisonneuve, et al. (2000). *Figures de l'amateur. Formes, objets, pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui*. Paris, La Documentation française, Ministère de la culture et de la communication, DAG, Département des études et de la prospective.
- Houssaye, J. (1992). *Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation*. Paris, Presses Universitaires de France.

³² par opposition à relativiste

- Jourdain, C. (2002). *L'éducation et la morale à l'école : convictions éthiques, positions praxéologiques et pratiques effectives des enseignants*. Sciences de l'éducation. Bordeaux 2, Bordeaux II: 613.
- Jouve, V. (2001). *Poétique des valeurs*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Lessard, C. (2006). *Déficit de recherche ? Pas certain. Plutôt question de rapport à la recherche*. Formation et profession. pp.37-42.
- Leveratto, J.-M. (2000). *La mesure de l'art. Sociologie de la qualité artistique*. Paris, La Dispute.
- Meschonnic, H., Shiguehiko, Hasumi (2002). *La modernité après le post-moderne*. Paris, Maisonneuve et Larose.
- Mialaret, G. (2001). *L'attitude scientifique dans la recherche en éducation, en éducation musicale*. Paris,, Université de Paris-Sorbonne, Observatoire musical français.
- Nahoum-Grappe, V., Vincent, Odile, dir. (2004). *Le goût des belles choses. Ethnologie de la relation esthétique*. Paris, Maison des sciences de l'homme.
- Nattiez, J.-J. (1975). *Fondements d'une sémiologie de la musique*. Paris, Union générale d'éditions.
- Nattiez, J.-J., dir., Ed. (2005). *Musiques. Une encyclopédie pour le XXIème siècle. 3. Musiques et cultures*. Arles, Paris, Actes Sud, Cité de la musique.
- Nattiez, J.-J., R. Dalmonte, et al., Eds. (2004). *Musiques. Une encyclopédie pour le XXIème siècle. 2. Les savoirs musicaux*. Turin - Paris, Actes Sud. Cité de la musique.
- Ogien, R. (2004) *Normes et valeurs. Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. pp. 1354-1368
- Piaget, J. (2000). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris, Presses universitaires de France.
- Reboul, O. (2004). *La philosophie de l'éducation*. Paris, PUF.
- Riffault, H., dir. (1994). *Les valeurs des Français*. Paris, PUF.
- Snyders, G. (1989). *L'école peut-elle enseigner les joies de la musique ?* Issy-Les-Moulineaux, EAP.
- Snyders, G. (1999). *La musique comme joie à l'école*. Paris, L'Harmattan.
- Todorov, T. (1995). *La vie commune*. Paris, Seuil.
- Valentin, C. (1997). *Enseignants : reconnaître ses valeurs pour agir*. Paris, ESF.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Paris, Bruxelles, De Boeck, Larcier.
- Xypas, C., dir. (1996). *Education et valeurs. Approches plurielles : Descartes et Kant, Alain et Pestalozzi, Durkheim et Weber, Freud et Piaget*, Paris, Anthropos