



HAL
open science

Vers une modélisation du rapport aux valeurs et aux choix en éducation musicale

Odile Tripier-Mondancin

► **To cite this version:**

Odile Tripier-Mondancin. Vers une modélisation du rapport aux valeurs et aux choix en éducation musicale. *Journal de Recherche en Education Musicale*, 2022, 13 (2), pp.61-73. hal-03984502

HAL Id: hal-03984502

<https://hal.science/hal-03984502>

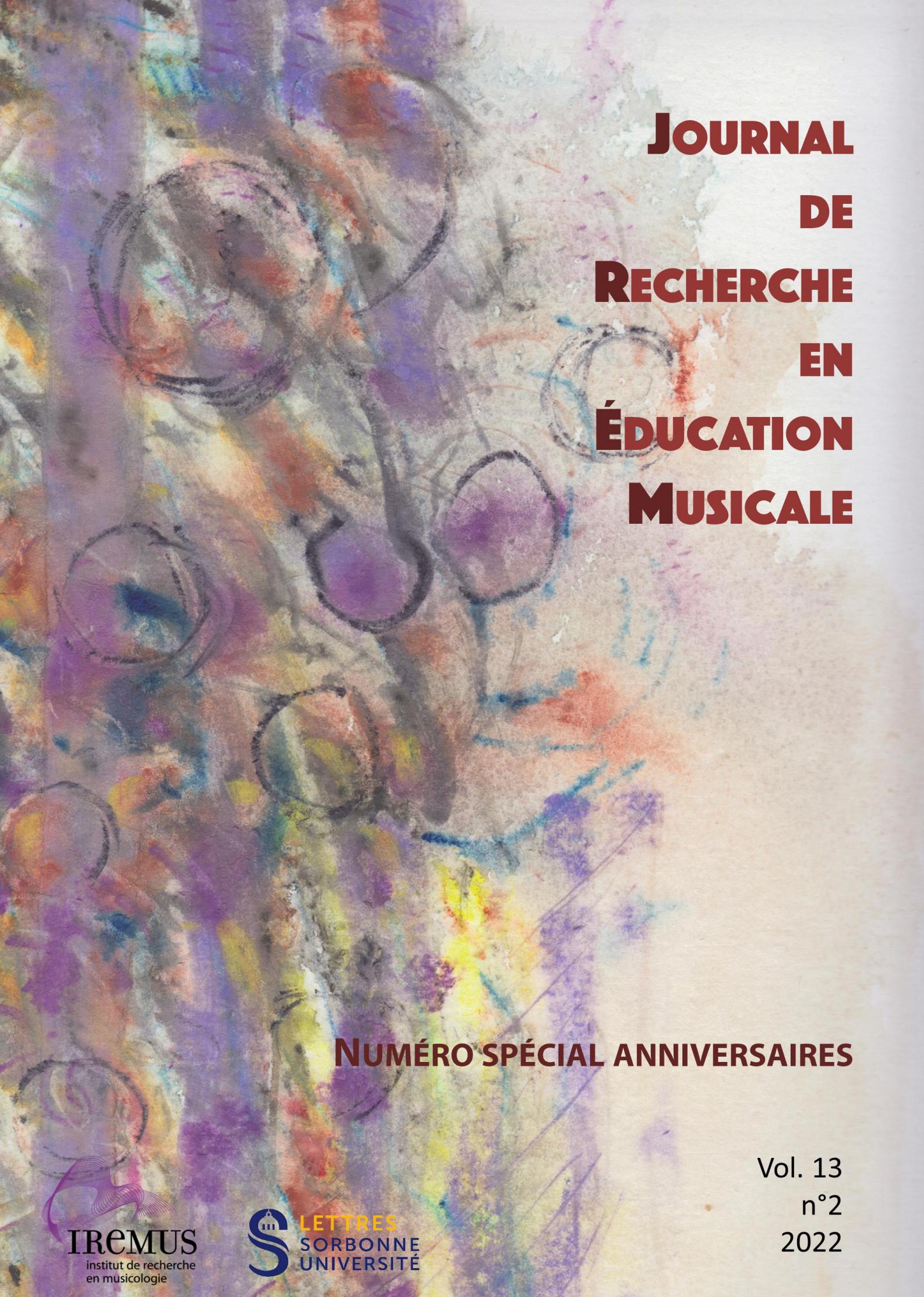
Submitted on 12 Feb 2023

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License



**JOURNAL
DE
RECHERCHE
EN
ÉDUCATION
MUSICALE**

NUMÉRO SPÉCIAL ANNIVERSAIRES

Vol. 13
n°2
2022

Journal de Recherche en Éducation Musicale (JREM)

Le *Journal de Recherche en Éducation Musicale* regroupe et présente des recherches qui associent sciences de l'éducation musicale, didactique de la musique et musicologie. Fondée en 2002 par Jean-Pierre Mialaret, la revue publie des articles présentant des recherches originales (non publiées), des revues de questions, et accueille différents types d'écrits au sein de ses rubriques. Elle paraît deux fois l'an et est intégralement et gratuitement accessible en ligne sur le site de l'IREMus (Institut de recherche en Musicologie) : <http://www.iremus.cnrs.fr>.

Directeur de publication

Philippe LALITTE (Institut de Recherche en Musicologie, CNRS UMR 8223, Sorbonne Université)

Rédacteur en chef

Adrien BOURG (RCS, EA 7403, Institut Supérieur de Pédagogie-ICP)

Comité de rédaction

Nathalie ABOU JAOUDE (Centre de recherche sur les traditions musicales, Université Antonine)

Adrien BOURG (RCS, EA 7403, Institut Supérieur de Pédagogie-ICP)

Sébastien DURAND (Interactions Culturelles et Discursives, EA 6287, Université de Tours-CFMI)

Gérald GUILLOT (membre associé de l'Institut de Recherche en Musicologie, CNRS UMR 8223, Sorbonne Université)

Philippe LALITTE (Institut de Recherche en Musicologie, CNRS UMR 8223, Sorbonne Université)

Odile TRIPIER-MONDANCIN (Lettres, Langues et Arts - Création, Recherche, Émergence en Arts, EA 4153, Univ. Toulouse-Jean Jaurès-INSPE)

Comité scientifique

Jésus AGUILA (Lettres, Langues et Arts - Création, Recherche, Émergence en Arts, EA 4153, Université Toulouse Jean-Jaurès)

Frédéric BILLIET (Institut de Recherche en Musicologie, CNRS UMR 8223, Sorbonne Université)

Gilles BOUDINET (Éducation, Cultures, Politiques, EA 4571, Université Lyon 2-ISPEF)

Marc BRU (Éducation, Formation, Travail, Savoirs, UMR 122, Université Toulouse Jean-Jaurès)

Jean-Marc CHOUVEL (Institut de Recherche en Musicologie, CNRS UMR 8223, Sorbonne Université)

Pierre-François COEN (Unité de recherche Évaluation – Identité – Enseignement, Haute École Pédagogique de Fribourg)

Gilles COMEAU (Laboratoire de recherche en pédagogie du piano et Institut de recherche en musique et santé, Université d'Ottawa)

Gordon COX (Université de Reading)

Francis DUBÉ (Centre d'excellence en pédagogie musicale et Laboratoire de recherche en formation auditive et didactique instrumentale, Université Laval)

Maya GRATIER (Laboratoire Éthologie Cognition et Développement, EA 3456, Université Paris Nanterre)

Aurélié HELMLINGER (Laboratoire d'ethnologie et sociologie comparative, CNRS UMR 7186, Université Paris Nanterre)

Michel IMBERTY (Centre de Recherche en Psychologie et Musicologie Systématique, Université Paris Nanterre)

François MADURELL (Institut de Recherche en Musicologie, CNRS UMR 8223, Sorbonne Université)

Jean-Pierre MIALARET (Institut de Recherche en Musicologie, CNRS UMR 8223, Sorbonne Université)

Danièle PISTONE (Institut de Recherche en Musicologie, CNRS UMR 8223, Sorbonne Université)

Gérard SENSEVY (Centre de recherches sur l'éducation, les apprentissages, et la didactique, EA 3875, Université de Bretagne Occidentale)

Barbara TILLMANN (Centre de Recherche en Neurosciences de Lyon, CNRS UMR 5292, Inserm U1028, Université Lyon 1)

André TRICOT (Epsilon – Dynamique des Capacités Humaines et des Conduites de Santé, EA 4556, Université de Montpellier)

Ingrid VERSCHEURE (Éducation, Formation, Travail, Savoirs, UMR 122, Université Toulouse II Jean Jaurès)

Correspondance

revuejrem@gmail.com

ISSN : 1634-0531

Maquettage

Gérald GUILLOT

Adrien BOURG

Contenu

Éditorial

Numéro spécial anniversaires.....5

Articles de recherche6

Le Journal de Recherche en Éducation Musicale (JREM) : une histoire liée au développement universitaire des Sciences de l'éducation musicale en France

Adrien BOURG 6

Quarante ans de Recherche en Éducation Musicale : une initiative québécoise

Vincent BRAUER, Jean-Philippe DESPRÉS 23

Varia..... 37

Le travail personnel des élèves musiciens du 1^{er} cycle instrumental Enquête auprès des enseignants de conservatoires et écoles de musique

Sergio DE LEEUW, Emmanuel BIGAND et Philippe LALITTE..... 37

Actualité des travaux de recherche en éducation musicale61

Vers une modélisation du rapport aux valeurs et aux choix en éducation musicale

Odile TRIPIER-MONDANCIN..... 61

Recension 74

Enseigner et apprendre en cours d'instrument

Karina COBO DORADO..... 74

Remerciements aux évaluateurs.....79

Abstracts80

Note aux auteurs82

Actualité des travaux de recherche en éducation musicale

Vers une modélisation du rapport aux valeurs et aux choix en éducation musicale⁵⁴

Odile Tripier-Mondancin

Université Toulouse-Jean Jaurès-INSPE, LLA-CREATIS

Le présent résumé porte sur la note de synthèse constitutive d'un ensemble de trois documents élaborés en vue de l'habilitation à diriger des recherches. La note de synthèse, ou tome 1, est intitulée *Vers une modélisation du rapport aux valeurs et aux choix en éducation musicale* (333 pages). Le deuxième tome regroupe 18 publications parues entre 2006 à 2020 (404 pages), distinctes de l'ouvrage paru en nom propre (Tripier-Mondancin, 2010) et de ceux co-dirigés (Vergnolle Mainar et Tripier-Mondancin, 2017 ; Tripier-Mondancin et Canguilhem, 2018). Le troisième tome est une *Autobiographie raisonnée* (53 pages).

La note de synthèse est structurée en une introduction (appelée Ouverture), quatre parties (appelées Actes) et une conclusion (appelée Coda). Chaque acte est divisé en un prologue suivi de scènes. La liste des publications relatives aux opérations de recherche entre 2006 et 2020, les références bibliographiques, la table des illustrations et des matières et enfin neuf annexes ferment le volume. Une telle structuration de type opératique et tragédique, correspond au souhait d'accompagner ce récit, à l'aide des concepts d'analogie et de métaphore, particulièrement entre musique et sciences (Hofstadter et Sander, 2013). Ces analogies sont considérées pour leur fonction structurante (opéra et note de synthèse sont des récits aux formes longues), heuristique (parallèles entre les enjeux d'un opéra *seria* et ceux d'une note de synthèse, entre la recherche par le spectateur des valeurs incarnées par des personnages et la recherche par le chercheur des valeurs des enseignants et des élèves) et enfin identitaire (en lien avec notre cursus d'études). Le concept de moment, emprunté à la théorie de même nom (Hess, 2009), pour qualifier la « dramaturgie » ou les différentes étapes des recherches engagées, participe également au choix d'écriture.

L'ouverture présente les objets de recherche construits, les objectifs poursuivis, la structure et les raisons de la note de synthèse pensée comme un moment dévolu au rassemblement et à l'articulation des travaux produits, entre continuité et discontinuité, dans l'idée d'ouvrir de nouvelles perspectives. Cette note de synthèse invite à un questionnement épistémologique sur les recherches menées et plus généralement sur ce qu'est la recherche. Ainsi l'acte I, moment dit logique, propose une méthode permettant de dévoiler ou d'explicitier la mécanique des discours scientifiques produits (Latour, 2007), autrement dit les gammes pour fabriquer la recherche, de manière dynamique et non pas linéaire. Cet acte 1 précise l'orientation disciplinaire de la note entre sciences de l'éducation, musicologie, didactique et épistémologie. À l'aune de la méthode élaborée dans cet acte I, les moments dits historiques Acte II (2001-2013) et Acte III (2010-2021) sont reconsidérés. Ainsi, sont réinterrogées les raisons, les finalités scientifiques pour lesquelles questionner successivement les valeurs des enseignants d'éducation musicale, la genèse de ces valeurs et les choix des enseignants, les conceptions des enquêtes, dont les processus de collecte et de traitement des éléments empiriques, la validité interne, externe et la fiabilité, de l'ensemble des travaux menés et en particulier de ceux retenus pour cette synthèse. L'enjeu est de positionner épistémologiquement les travaux produits, en référence aux cadres théoriques empruntés. La conjonction des trois actes

⁵⁴ Synthèse de l'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'éducation et de la formation, soutenue le 4 octobre 2022, à l'université Toulouse -Jean Jaurès.

ouvre un espace favorable à l'émergence de nouveaux travaux : ainsi le quatrième acte pose des prolégomènes pour un accompagnement scientifique des pratiques enseignantes en éducation musicale, dans une visée émancipatrice. Ces pratiques sont considérées en tant que système complexe intégrant des rapports aux valeurs, aux normes aux choix et aux décisions, tant des enseignants que des élèves. Le souci d'accorder une place aux enjeux épistémologique contribue à expliciter les valeurs épistémiques de la chercheuse.

Problématiques successives

C'est à partir d'une « intuition guide » lorsque j'enseignais en collège (ordinaire, en urbanisation prioritaire et en éducation prioritaire) que je me suis intéressée précisément aux écrits de chercheurs en philosophie et en sciences de l'éducation. Cette intuition était que les valeurs des enseignants sont omniprésentes dans le rapport à l'enseignement dispensé, dans mon cas l'éducation musicale et le chant choral, en collège. Par ailleurs, mes activités de militante avaient généré le besoin d'étayer scientifiquement 1) les conditions d'accès à la musique pour tous les élèves, 2) les questions d'enseignement-apprentissage, 3) la compréhension de l'écart entre des représentations sociales et professionnelles parfois négatives et dévalorisantes à l'égard de cette discipline scolaire et le fait que bon nombre d'enseignants étaient engagés bien au-delà des seules heures de service statutaires, ou encore que l'État accordait une certaine place à cette discipline tout au long de la scolarité obligatoire.

Il s'avère que des chercheurs en philosophie de l'éducation et en sciences de l'éducation ont postulé 1) qu'« il n'y a pas d'éducation sans valeurs » (Reboul, 1992, p. 31 ; 2004, p. 95), 2) que les choix dans l'école sont sous-tendus voire définis par des valeurs (De Landsheere, 1975 ; Houssaye, 1992 ; Van der Maren, 1996 ; Valentin, 1997 ; Bru, 1998 ; Mialaret G., 2001 ; Schwartz, 2006 ; Lenoir, 2008 ; Favre, Hasni et Reynaud, 2008), 3) que connaître et comprendre la validité accordée par les enseignants aux actions éducatives apporterait des éléments à la discussion scientifique (Bru 1998), 4) qu'il serait nécessaire d'explicitier le lien valeurs, sens de l'action et des choix, ajoute Mialaret en 2001. Heinich écrivait en 2006 que les valeurs sont à décrire et à analyser et pas seulement à défendre ou à attaquer. Houssaye suggère que « les valeurs se révèlent à l'occasion de choix qui traduisent un jugement des acteurs, des structures, des institutions sur ce qui est préférable ou désirable » (1992, p. 13-14).

La triangulation de nos expériences professionnelles et des postulats énoncés dans les travaux lus nous a conduite dans la note de synthèse à réexaminer et à proposer un modèle permettant de formuler des hypothèses à partir de trois ou quatre incubateurs de valeurs repérés (selon la manière que l'on a de les regrouper), en lien avec trois ou quatre sphères de prises de décision : l'État ou le pouvoir politique, les autorités pédagogiques, les enseignants, les chercheurs. Dans nos travaux deux hypothèses multivariées et inter-reliées avaient été retenues, que nous formulons désormais ainsi : Les valeurs véhiculées par a) la discipline scolaire éducation musicale et chant choral (EMCC), son histoire, ses attributs, ses programmes... (variables indépendantes n°1) et b) l'histoire des enseignants chargés de cette discipline, dont leurs confrontations et pratiques musicales, leur cursus de formation, leurs préférences musicales, leur rapport à la musique et à l'enseignement musical reçu, les concours de recrutement (variables indépendantes n°2), sont en lien avec c) les valeurs déclarées par ces mêmes enseignants au moment de l'enquête (variable dépendante). À leur tour, les valeurs des enseignants, leurs manières d'enseigner et de faire des choix, de prendre des décisions en classe et hors classe interagissent ou s'influencent réciproquement.

Parallèlement à l'élaboration de ces deux hypothèses, trois questions de recherche générales ont été construites, dans une perspective analytique (découpage des questionnements) : 1) Quelles sont les valeurs d'enseignants d'EMCC de collège dans le système éducatif français, 2) Quelle est la genèse de ces valeurs (histoire, attributs et valeurs de la discipline scolaire, histoire des enseignants, rapports à la musique, cursus...), 3) Quels sont les choix des enseignants d'EMCC pour la classe et dans la classe, lors des activités vocale et d'écoute d'œuvres, alors que les textes officiels donnent une grande marge de liberté aux enseignants. Une quatrième question plus récente porte sur les difficultés des enseignants (professeurs d'EMCC et professeurs d'instruments recrutés par le conservatoire) lors de

la mise en œuvre d'activités orchestrales en éducation prioritaire. Les difficultés sont considérées en tant qu'indicateurs de rapports aux valeurs, en tension avec des choix. Ces quatre questions ont principalement structuré nos travaux durant 19 ans, de 2002 à 2013 et de 2010 à 2021. Par extension, à partir de 2010 et sans discontinuer jusqu'à ce jour, nous avons cherché avec Maizières à apporter une meilleure connaissance de ces mêmes problématiques, rapportées au continuum premier-second degré. Enfin, l'épistémologie de nos propres recherches sur l'éducation musicale a été questionnée jusqu'à l'écriture de la note de synthèse.

Les objectifs induits par ces questions sont de mieux comprendre et en partie expliquer ce qui mobilise un enseignant de collège (par extension un enseignant du premier degré et d'école de musique ou de conservatoire), ses valeurs, la formation voire transformation de ses valeurs lorsqu'il conçoit et met en œuvre des activités en éducation musicale (vocale, instrumentale, écoute d'œuvres). Plus généralement nous cherchons à mieux connaître et comprendre le monde de l'éducation musicale scolaire à l'œuvre dans le système éducatif français, en particulier dans l'enseignement public, gratuit et laïque. Notre propos est situé dans une histoire, au croisement de plusieurs institutions, entre enseignement scolaire, enseignement spécialisé et enseignement supérieur de la musique.

Ces travaux sont exploratoires, inscrits dans une conception principalement non déterministe (logique inductive, déductive et ponctuellement hypothético-déductive). La visée est systématiquement heuristique (contribuer à la production de connaissances nouvelles). Plus récemment les visées praxéologique et critique s'ajoutent à la visée heuristique (Marcel et Rinaudo, 2020).

Méthodologies

Trois doubles enquêtes se sont succédées dans une perspective analytique, entre 2002, année d'inscription en thèse et 2020-2022, années durant lesquelles nous décidons de rédiger la note de synthèse.

Les méthodologies d'enquête visant à collecter des éléments empiriques sont diverses, complémentaires, selon l'objet d'étude : approche historiographique (Inspection générale, archives nationales et départementales, Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), bulletins officiels, documentation française, Institut National de recherche Pédagogique (INRP)...), questionnaires adressés aux enseignants via des plateformes de mise en ligne de formulaires (IUFM Midi-Pyrénées, Lime survey), (n = 319) et plus récemment aux élèves⁵⁵ (n = 52), observations de classe filmées (n = 43), entretiens d'explicitation auprès d'enseignants (n = 26), entretiens récits d'expérience (n = 35).

Le traitement des éléments collectés est à la fois qualitatif (analyse de contenu non automatisée, catégorisations) et à la fois quantitatif (analyse de contenu automatisée, statistiques descriptives et inférentielles, rangs de moyennes, catégorisations). Les logiciels utilisés au service du traitement et de l'analyse des données sont SPSS (statistiques), Transana (films de classe), Tropes (analyse sémantique de textes), Iramuteq (statistiques sur des corpus de textes). Depuis 2017, l'outil *sharedocs* proposé par la très grande infrastructure de recherche Huma-num⁵⁶ est utilisé en tant que plateforme d'archivage et d'échange des données (ou éléments empiriques) collectés. Ce dernier outil a été mis en place par le groupe de recherche collaborative Éducation Musicale et Intégration Sociale, EMIS.

La liste complète des travaux publiés recouvre un ouvrage scientifique écrit en nom propre (2010), 20 articles parus dans des revues internationales ou nationales à comité de lecture, écrits en nom propre et en collaboration, sept chapitres d'ouvrages scientifiques, la codirection de deux ouvrages

⁵⁵ L'étude qui s'adosse au traitement de ces questionnaires a été menée en 2020 et va paraître en décembre 2022. Dès lors la note de synthèse n'en a pas tenu compte.

⁵⁶ <https://humanid.huma-num.fr/>

scientifiques (Vergnolle Mainar et Tripier-Mondancin, 2017 ; Tripier-Mondancin et Canguilhem, 2018), de trois numéros de revues scientifiques (Tripier-Mondancin et Jaccard, 2015 ; Maizières, Tripier-Mondancin et Escoubet, 2020 ; Canguilhem et Tripier-Mondancin, 2022) et d'un numéro de revue professionnelle (Cahiers pédagogiques, 2012), trois articles sans comité de lecture, trois communications avec actes dans un congrès international, quatre publications de vulgarisation. En plus de l'ouvrage écrit en nom propre, sur la totalité de ces écrits, nous avons retenu, pour le tome 2 des publications, 13 articles de revues, 4 chapitres et une communication scientifique. De 2006 à 2011 ce sont exclusivement des travaux menés seule qui ont été édités. Les travaux menés de plus en plus fréquemment en collaboration sont édités à partir de 2012.

Synthèse des résultats

Avant d'exposer la synthèse des résultats liés aux enquêtes menées, l'écriture de la note a été l'occasion de proposer dans l'acte I une modélisation des fonctions et caractéristiques de différents moments de la démarche de recherche, dont une discussion sur les concepts de modélisation, de modèle, de théorie. C'est à partir d'un état de l'art sur les méthodologies de recherche en sciences humaines et sur la modélisation, en lien avec l'épistémologie, que nous avons pu ainsi poser un cadre favorisant le réexamen de ce qui avait été modélisé et les projets de ce qui pourrait l'être. Par ailleurs, l'écriture nous a permis d'exposer le rapport entretenu, selon les différentes dimensions de nos travaux, à différentes disciplines ou champs de recherche : sciences de l'éducation, dont les sciences de l'éducation musicale, philosophie, musicologie, histoire de l'école et des disciplines scolaires, psychologie, didactique, sociologie, sciences sociales, épistémologie locale et épistémologie générique (Schmid, 2013 ; Schmid et Mambrini-Doudet, 2019). Une des conclusions de cette réflexion épistémologique est que nos travaux s'inscrivent dans une perspective interdisciplinaire, autour d'objets scientifiques « intégratifs », c'est-à-dire dont « le rapport à l'objet fait partie de l'objet » et le contexte tout autant (Schmid et Mambrini-Doudet, 2019, p.70) ; la synthèse des résultats et les perspectives ouvertes en témoignent (*cf. infra*). Dès lors, si l'ancrage musicologique au sens de musicologie générale (Nattiez, 1987) reste d'actualité, l'ancrage en sciences de l'éducation et de la formation musicale résume bien l'espace de pensée dans lequel nos travaux s'insèrent.

Nous avons qualifié les résultats auxquels nous sommes parvenue de lois, au sens dans lequel Varenne l'emploie (2012) c'est-à-dire des propositions qui énoncent l'existence d'une connexion entre deux ensembles de conditions, causales ou non causales : tendances de réponses en fonction de tel ou tel type de question posée, générale ou spécifique. Préalablement à l'établissement de lois, le concept de valeur ainsi que ses corollaires (comme ceux de norme, de morale, d'éthique et d'esthétique) ont été caractérisés à partir d'un état de l'art sur ces questions (Tripier-Mondancin, 2008, 2012). Les sociologues et philosophes français, comme Ogien (2004, 2007, 2012) argumentent une séparation entre les concepts de valeur et de norme. Nous entendons par valeur toute idée jugée comme valable par la personne qui l'énonce (valence positive). Une valeur peut servir de référence pour évaluer ; elle reste évaluable à tout moment. Elle joue un rôle dans la motivation, les désirs, les choix, les comportements, les préférences, les rapports au savoir, les objectifs et finalités. Les énoncés évaluatifs constitués d'expressions d'appréciation ou de dépréciation peuvent être à composante descriptive et / ou subjective. Les normes, quant à elles, constitueraient le comportement approprié, la conduite requise, les règles de conduite, les principes, devoirs, droits, obligations (Ogien, 2004, 2007, 2012). Les normes sont constituées d'énoncés prescriptifs, directifs. Selon Dewey résumé par Bidet, Quéré et Truc (2011), il n'y aurait pas de séparation entre normes et valeurs ; les deux concepts peuvent faire l'objet d'enquêtes, de discussions rationnelles et de révisions. Les valeurs sont « ce à quoi nous tenons », elles se produisent dans le monde, elles ne sont pas seulement des idées abstraites (2011, p. 5-63).

L'enquête socio-historique menée participe à l'histoire de l'éducation musicale scolaire en particulier dans le secondaire (collège et lycée) ; elle montre que l'éducation musicale s'est constituée au cours du XX^e siècle en discipline scolaire, en lien avec des enjeux de démocratisation de l'accès à la musique (Tripier-Mondancin, 2008, 2010). Cette histoire s'inscrit dans le mouvement plus général de l'histoire des disciplines scolaires qui en renouvelant les problématiques constitue désormais un

véritable domaine de recherche (Chervel, 1988, p. 115). Le nombre des attributs de l'éducation musicale n'a cessé d'augmenter, parallèlement aux autres disciplines. Quatre ensembles d'attributs ou d'éléments structurants ont été étudiés ; ils autorisent l'inférence de valeurs (Tripier-Mondancin, 2010) et font de l'éducation musicale une « valeur-grandeur » et une « valeur-objet », deux des trois sens du mot valeur selon Heinich (2017, p. 134-135). L'éducation musicale est créditée d'un véritable statut, même si l'horaire d'enseignement hebdomadaire alloué, tant à l'école qu'au collège ou encore au lycée, affaiblit sa légitimité au sein de la mosaïque disciplinaire. Le premier ensemble de ces attributs est conféré par la sphère politique, législative, l'État et ses représentants. Il est constitué notamment d'arrêtés ministériels relatifs aux décisions de rendre un enseignement musical obligatoire ou facultatif, de proposer des épreuves coefficientées au sein des diplômes, de recruter des enseignants de haut niveau, de *maxima* de service hebdomadaire des enseignants recrutés. Le deuxième ensemble est conféré principalement par la noosphère entendue en tant que lieu de sélection des savoirs à enseigner consignés dans des programmes et par extension, par la sphère de la recherche, les conservatoires, le monde de l'édition. Cet ensemble induit les valeurs liées à l'art musical, les valeurs de l'art, les valeurs par l'art. Le troisième ensemble d'attributs est conféré par les deux sphères réunies, c'est-à-dire l'État et la noosphère : les contenus d'épreuves d'examens, des diplômes et des concours permettent d'inférer les qualités attendues pour enseigner, les valeurs. La formation suivie par les enseignants, ses contenus, se rattache à ce deuxième ensemble. Nous avons particulièrement approfondi ces différentes dimensions (formations, concours, programmes scolaires). Au regard de ces ensembles d'attributs, le poids et la place de l'éducation musicale dans l'enseignement secondaire en devient presque indiscutable. Mais sa présence reste fragile et fragilisée par des débats qui demeurent liés à des enjeux économiques et / ou idéologiques. D'une manière générale, Chervel rappelle que la notion de discipline⁵⁷ inconnue avant la guerre de 1914, se généralisa après 1945 (Houssaye, 1992, p. 151). L'émergence de l'Éducation musicale est concomitante des autres disciplines, sans distinction d'un point de vue diachronique. Un quatrième ensemble d'attributs est conféré par la sphère pédagogique en l'occurrence les enseignants, ni totalement autonomes ni totalement assujettis ; c'est un des objets de la première double enquête. Une fois la porte de la classe fermée, ils sont les seuls véritables maîtres d'œuvre de ce qu'a prévu l'État et de ce qu'ont induit les différentes sphères d'influence, noosphère, milieu de la recherche, pratiques sociales musicales (*cf. infra*). Enfin un cinquième ensemble d'attributs sur lesquels il resterait à enquêter serait constitué des représentations véhiculées au sujet de l'éducation musicale, par la société civile, par les élèves, les enseignants des autres disciplines ou encore les différents acteurs du système éducatif.

L'enquête au sujet des valeurs des enseignants répondants en 2005 montre que d'une manière générale, selon les questions posées, les équilibres ou tensions varient entre les trois grandes catégories du système de valeurs, proposé par Reboul (esthétiques, morales, intellectuelles ou épistémique). Cette tripartition nous a semblé faciliter la réduction de la masse des réponses collectées. Deux modèles (dont l'un est un prolongement d'un autre publié en 2013), témoignant de l'ensemble de ces résultats et aspects de l'enquête, sont proposés dans la note de synthèse, dans l'idée que c'est la multiplicité des modèles qui permet de mieux comprendre le réel.

Ainsi, plus les questions sont générales, tant implicites (par exemple à propos des finalités de l'éducation musicale, sentiment de liberté et de satisfaction dans le système éducatif, rapport aux programmes) qu'explicites (vos mots pour dire vos valeurs), plus les valeurs moralo-esthético-éthiques prédominent sur les valeurs épistémiques. Ce premier résultat corrobore un de ceux de Schwartz qui explique que la « validité » de la théorie qu'il expose ne dépend pas de la manière, explicite ou implicite, dont les valeurs sont mesurées (2006). Trois valeurs morales cardinales tant chez les experts que chez les novices (respect tourné vers autrui, écoute, tolérance) sont suivies par l'ouverture à des mondes sonores des cultures musicales diversifiées, le partage, le plaisir de la pratique en groupe pour tous, et la transmission-acquisition d'une culture musicale constituée par exemple de points de repères dans l'espace et le temps sur les phénomènes musicaux. Une

⁵⁷ En tant qu'ensemble de contenus de nature spécifique propre à discipliner l'esprit à lui donner des règles et méthodes rigoureuses pour aborder tel ou tel domaine de la pensée, de la connaissance et de l'art selon A. Chervel, (1986, p. 48).

différence apparaît toutefois entre experts qui les revendiquent et novices pour qui elles sont héritées, sans doute dictées par les besoins de bâtir les conditions pour qu'il puisse y avoir enseignement : ils placent en 4^e et 5^e position des « mots pour dire leurs valeurs », la politesse, l'autorité. Tant chez les experts que chez les novices, l'énoncé des valeurs suit un trajet partant d'une morale hétéronome vers une morale autonome. Parmi les valeurs énoncées, la discipline et dès lors la musique sont déclarées objets de valeur en soi par les experts plus que par les novices, en lien avec l'idée de favoriser l'accès à la musique pour tous les élèves et non pas pour un petit nombre, d'affiner le sens critique des élèves, « d'aider à bien utiliser la voix et son corps ». Les fonctions socialisantes de la pratique musicale collective sont également mentionnées dans les réponses. Le rapport au concept de valeur n'est ni refoulé, ni dissimulé, mais assumé, tout du moins dans sa dimension morale : les enseignants se posent explicitement la question des valeurs, sont capables de définir le concept, énoncent des finalités (Tripiet-Mondancin, 2013a). Ces énoncés et équilibres de valeurs quand la question est générale sont peu en lien avec les formations suivies, universitaire et au conservatoire. En revanche, ils sont en lien avec les programmes scolaires, la formation en IUFM, l'histoire de la discipline, dont celle de sa dénomination, mais aussi avec le rapport à la musique entretenu (depuis avant le baccalauréat jusqu'au moment de l'enquête) par les enseignants (par exemple dans ses dimensions sociales ou privées, lors des pratiques musicales individuelles et collectives, lors des choix d'écoute d'œuvres).

Quand la question porte explicitement sur les critères des enseignants pour valuer à titre personnel 12 compositions écoutées lors de l'entretien qui suit l'observation de classe, alors il y a prédominance des valeurs esthétiques sur les valeurs épistémiques : les enseignants s'expriment quantitativement plus sur leur appréciation, leur ressenti que sur les propriétés factuelles de la composition loin d'être absentes. Les valeurs morales sont reléguées à la marge alors qu'un morceau aurait pu les susciter (*Behind the smile*, Arch Enemy). Ces réponses témoignent ainsi d'une sorte de « rapport privé » à l'œuvre esthético-épistémique, non relativiste et fondé sur la conjugaison d'appréciations et de descriptions, distinct dans ses équilibres en grande partie du rapport aux œuvres construit en musicologie ou au conservatoire. Ce rapport par contre rappelle les équilibres préconisés dans les programmes scolaires depuis 1977 : sentir d'abord, comprendre ensuite.

Plus les questions portent sur des activités précises, comme la formation du jugement de valeur esthétique dans le cadre de l'écoute d'œuvres en classe, alors les valeurs épistémiques (« transmission d'une culture musicale », « d'un bagage culturel », « de repères dans l'espace et le temps sur les phénomènes musicaux », de « notions ») et esthétiques (« ouverture à des mondes sonores et musicaux divers », « plaisir de la pratique en groupe », « ressenti, émotions, sensibilité, curiosité, beauté, créativité ») sont prédominantes sur les valeurs moralo-éthiques (respect, écoute, tolérance, ouverture, politesse, autorité, liberté). Ainsi, la presque totalité des répondants (89 %) se sent responsable de la formation du jugement de valeur des élèves : « *L'éducation musicale devrait servir à donner des clefs aux élèves pour se repérer dans le monde musical et savoir discerner ce qui est purement commercial de ce qui a de la valeur* ». Pour autant, seuls 60,9 % d'entre eux déclarent prévoir que les élèves en émettent, ce qui n'empêche pas ces derniers de le faire, ajoutent-ils. Pour cela, les enseignants déclarent inviter les élèves à différer leur jugement de goût en général immédiat, en construisant leur jugement de valeur grâce à des connaissances sur l'œuvre. Sans le dire de la sorte, ils font appel à une des fonctions exécutives c'est-à-dire le contrôle de l'impulsivité ou contrôle inhibiteur, qui est un processus mental pour gérer en situation (en classe, dans notre enquête) ses propres goûts face à une œuvre. Le rapport à l'œuvre construit à l'école serait distinct de celui construit dans les pratiques d'écoute ordinaires (privées, en voiture, communautaires). Ce résultat est en lien avec la formation musicologique suivie, en particulier lors de la formation au commentaire sonore (Tripiet-Mondancin, 2008, 2011). Ce lien avec la formation musicologique se renforce du fait que ces mêmes enseignants déclarent des liens étroits entre leurs préférences musicales (dans l'ordre décroissant, musiques savantes, populaires, traditionnelles) et les choix musicaux qu'ils sont amenés à faire dans le cadre de l'enseignement.

Plus l'enseignant est amené à penser la classe, plus ce qu'il déclare vouloir faire parce que cela a de la valeur, semble tributaire de ce qu'il sait, de ce qu'il peut faire, et de ce qu'il a appris à l'université (des connaissances sur les œuvres, différer le jugement de goût) et au conservatoire, ou encore de

ce qu'il doit faire (les programmes).

Il ressort que quelles que soient les questions, les valeurs esthétiques, au sens étymologique d'expérience sensible, occupent une position centrale souvent à la 2^e place. Sans doute y-t-il un lien entre cette position et le sens donné à la discipline EM, objet de valeur en soi pour ces enseignants (cf. *supra*). De ce point de vue, les valeurs des enseignants du premier et du second degré « résonnent » en sympathie, malgré une formation différente.

Ces variations (du général au particulier de la classe) recourent les constats de Skaalvik et Skaalvik, en 2011 qui écrivent que « *les systèmes de valeurs subissent de fortes déterminations des contextes d'enseignement. Ces facteurs participent à la dynamique de construction et déconstruction du système de valeurs d'une part, et de décalage parfois très important entre ce que l'enseignant veut faire et ce qu'il peut faire, mais aussi entre les valeurs déclarées et les valeurs en actes* » (Llena, Isidore, Joing, Potdevin, Dieu et Porrovecchio, 2020).

Suite à cette première double enquête, parmi les questions qui demeuraient, l'une d'elles n'allait pas de soi : les valeurs des enseignants en classe, confrontées à celles des élèves, constituent-elles un système autonome versus assujetti aux valeurs que ces mêmes enseignants déclarent en dehors de la classe, en amont et / ou en aval ? Pouvons-nous parler d'influence réciproque ?

Pour le savoir et en lien avec la deuxième hypothèse énoncée (valeurs des enseignants, manières d'enseigner et choix en classe et hors classe interagissent ou s'influencent réciproquement) la question mise à l'étude dans la deuxième période de recherche (2010 - 2021) est celle des choix déclarés pour la classe et actés dans la classe par les enseignants. Les enquêtes ont porté sur les répertoires enseignés, les formats de connaissances, les stratégies d'enseignement, les processus d'apprentissage visés, lors des deux activités centrales vocale et d'écoute d'œuvres.

Les résultats montrent que lors de l'activité vocale au collège, le répertoire de la chanson française prédomine en lien, dans l'ordre décroissant, avec des critères déclarés de faisabilité vocale, de notions à enseigner, de préférences et d'émotions ressenties (Tripier-Mondancin, 2013b). Ces choix référés aux souvenirs déclarés par les enseignants dans la première double enquête, à propos des répertoires vocaux durant leur scolarité primaire et secondaire, témoignent d'une forme de stabilité depuis une trentaine d'années, mais aussi d'actualisations dans les choix opérés. Trois groupes se détachent en particulier, celui de la chanson à texte dite « rive gauche », auteurs compositeurs interprètes (ACI) actifs dans les années 1948-1958 (par exemple Gainsbourg, Brassens, Nougaro), celui des années 2000 (Fersen, Aubert, Bénabar, Camille, Corneille, Matthieu Chedid, Cherhal, Tryo, Louise Attaque, Superbus), celui des années 1958-1968 (Nougaro, Ferrer, Dutronc, Renaud, Le Forestier, Higelin). Les analyses de variances montrent qu'il y aurait influence réciproque entre les choix et l'ancienneté dans le métier (le répertoire traditionnel autre que français et certains ACI), ou encore l'académie (chanson française avant 1945, jazz). En matière de continuum premier-second degré, les résultats témoignent d'une constance dans les choix de répertoires (ACI rive gauche). Des spécificités demeurent : la chanson enfantine à l'école primaire *versus* le jazz, le répertoire anglophone et le répertoire savant pour les élèves de collège. Les critères de choix sont aussi en partie distincts comme le texte des chansons et la capacité de l'enseignant à enseigner la chanson à l'école primaire *versus* les notions musicales et la faisabilité vocale pour les adolescents au collège (Tripier-Mondancin et Maizières, 2014).

Lors de l'activité d'écoute, c'est par contre le répertoire savant tonal et modal qui prédomine en lien avec la volonté déclarée d'enseigner des notions musicales précises et transversales (comme les indices permettant d'inférer l'époque) et la capacité de l'élève à les percevoir et à comprendre l'œuvre (Tripier-Mondancin, 2015). Il semble qu'il y ait un consensus implicite à l'égard de certains genres musicaux et certains compositeurs choisis plus que d'autres. Ces choix correspondent aux genres musicaux les plus didactisés par la littérature musicologique pour ce qui est de la musique écrite savante. Ils correspondent également aux programmes officiels tels qu'ils étaient pensés de 1938 à 1977, en matière d'œuvres jugées importantes à enseigner, en lien avec des connaissances déclaratives à transmettre. L'ancienneté, le genre (homme, femme) contrairement au type de collège (ordinaire, éducation prioritaire) influencerait ces choix et critères de choix déclarés. Comme

pour le répertoire vocal, une forme de continuité entre premier et second degré émerge des résultats, mais cette fois, c'est le répertoire savant, particulièrement tonal qui est, comme pour le collège, la référence majeure à l'école primaire (Tripier-Mondancin, et Maizières, 2015). Certains compositeurs sont en très haute position dans les deux cas (Vivaldi, Bach, Mozart). L'argument en tant qu'élément extra-musical et le programme sont des critères de choix plus importants pour les enseignants de l'école primaire que pour ceux de collège, qui privilégient plutôt des problématiques dont celle des rapports entre un texte, une image en mouvement et sa mise en musique. Une autre spécificité réside dans la diffusion de paysages sonores dans le premier degré alors qu'au collège le répertoire du XX^e et du XXI^e siècle est beaucoup plus diversifié. Dans les deux cas, c'est l'acquisition de connaissances et d'une culture par les œuvres qui est visée, comme particulièrement celles liées aux paramètres du son, du timbre de divers instruments à l'école primaire et celles liées à des notions précises, à l'organisation temporelle et spatiale des œuvres au collège, selon les genres musicaux étudiés.

Dans les deux activités, même si le répertoire tonal domine, une grande diversité dans les choix (plus accentuée chez les enseignants de collège) est observée à partir des déclarations des enseignants. Le lien entre ces choix et les programmes est vérifié.

Dans la classe, en regard des analyses filmiques produites, si lors des activités vocales l'enseignant choisit d'enseigner majoritairement des connaissances procédurales (savoir-faire vocaux, méthodes pour chanter), lors des activités d'écoute les équilibres s'inversent au profit des connaissances déclaratives sur les œuvres diffusées (Anderson, 1983, 1985, cité par Fijalkow, 1995 ; Tricot, 2014 ; Tripier-Mondancin, Maizières, et Tricot, 2015 ; Maizières et Tripier-Mondancin, 2018 ; Tripier-Mondancin et Maizières, 2020). Dans les deux activités, les enseignants visent une articulation entre production-action-imitation-procéduralisation-prise-de-conscience et perception-réception-compréhension, autrement dit entre artistique et esthétique, dans un esprit deweyien, quelle que soit l'entrée dans l'activité. Néanmoins les équilibres entre ces processus d'apprentissage varient : dans l'activité vocale, il est plus question d'imitation, de procéduralisation que de compréhension, voire de conceptualisation (observable chez un enseignant expert) alors que dans l'activité d'écoute, la prise de conscience, la compréhension des œuvres, leur conceptualisation sera davantage visée que la production, imitation.

Les enquêtes menées sur fondements de déclarations d'enseignants et d'actions dans les classes confirment l'importance allouée à la transmission de connaissances secondaires en lien avec des répertoires diversifiés de toutes les époques et de nombreuses aires musicales géographiques. Ces connaissances sont de différents formats : à la fois pratiques ou procédurales et théoriques ou déclaratives, dans les deux cas générales et particulières comme les savoir-faire particuliers à certains chants, à certaines œuvres écoutées et analysées, les méthodes pour chanter, s'échauffer vocalement, ou encore écouter, analyser les œuvres, les savoirs sur la musique, les notions ou matériaux musicaux, les caractéristiques sociohistoriques en regard de la provenance des œuvres. Cette transmission de connaissances de différents formats est d'autant plus importante pour les enseignants répondants que l'objectif de faire en sorte que les élèves parviennent à réaliser les tâches proposées est l'un des deux premiers énoncés, quelle que soit l'activité et bien au-dessus de la volonté de favoriser un rapport aux œuvres qui prenne en compte le ressenti, les émotions.

Les valeurs déclarées (1^{ère} double enquête) les choix déclarés et actés (2^e double enquête) actives, selon les questions, prioritairement les préférences que les enseignants ont déclaré avoir eues avant le baccalauréat (pour les pratiques vocales), les connaissances acquises à l'université, au conservatoire (pour les pratiques d'écoute), les pratiques sociales musicales (pour les pratiques vocales). Selon les activités, les choix n'obéissent pas aux mêmes influences.

Ces ensembles d'éléments empiriques collectés vont à l'encontre de travaux menés en sociologie qui oublient l'existence d'une éducation musicale scolaire, ou encore, mentionnent l'absence de données sur ce que propose l'école (Coulangeon, 2003 ; Bonnery et Deslyper, 2020).

Trois hypothèses « hautes » sont formulées selon lesquelles l'éducation musicale (à l'école primaire et au collège) participe, en partie, depuis quelques décennies, à la formation-constitution d'un

capital musical scolaire permettant de construire un capital culturel qui peut expliquer à terme, par exemple, l'effet du diplôme sur les écoutes musicales des français. L'école participe à la montée de l'éclectisme des goûts musicaux.

Enfin, l'enquête sur les difficultés ou les éléments qui déstabilisent les enseignants recrutés par le conservatoire dans les activités orchestrales du type « orchestre à l'école » a permis de révéler cinq problèmes de conflits ou de compatibilités entre valeurs et normes. Ces résultats invitent à la déconstruction du rapport aux difficultés et plus largement à la déconstruction du rapport intra et interindividuel aux valeurs et aux normes, dans une perspective métacognitive, par exemple.

Prospective

L'acte IV, moment dit de singularisation, ouvre un espace pour un accompagnement scientifique des pratiques enseignantes, dans une visée émancipatrice. Ce qui se joue en classe résiste aux chercheurs. Nous proposons d'utiliser la métaphore du jeu (vu comme un modèle) ici à la fois didactique et musical pour interpréter, expliciter l'action humaine selon trois strates : 1) ce qui se passe dans la classe, 2) ce qui précède ou suit la classe (qui permet de construire le jeu), 3) les déterminants du jeu, comme les programmes. Nous proposons de développer en particulier pour la classe le modèle-analogie de partition-graphe-scénario pédagogique didactico-musical.

Le système des pratiques professionnelles des enseignants d'éducation musicale dans le premier cycle du secondaire (collège) est posé à partir du système proposé par Marcel en 2005 (p. 46-47). Sept grands champs de pratiques enseignantes en éducation musicale ont été délimités : 1) les pratiques durant l'heure hebdomadaire obligatoire, les « enseignements pratiques interdisciplinaires » (EPI), 2) les pratiques facultatives dans et hors heure hebdomadaire, dont l'enseignement du chant choral, les pratiques instrumentales 3) les pratiques de conception et planification des cours, 4) les pratiques dans les réunions et conseils obligatoires et 5) celles en tant qu' élu, 6) les pratiques entre les cours (salle des professeurs, restauration...), enfin 7) hors du collège (pratiques musicales, formation continue...). Ces champs peuvent constituer un réservoir d'idées sur lequel peuvent porter des travaux de recherches. En tant que variables explicatives de ce qui se joue dans les classes, des rapports et des relations tissés, l'histoire des enseignants d'éducation musicale et l'histoire de l'éducation musicale jusqu'à une période récente pourraient faire l'objet de travaux complémentaires ou nouveaux. L'éducation musicale scolaire constitue un objet d'étude en soi, dont spécialistes des sciences de l'éducation, de la musicologie, de l'ethnomusicologie et historiens de l'éducation et de la culture peuvent s'emparer.

Nous proposons par ailleurs d'enrichir la palette méthodologique en envisageant 1) des travaux dont la visée serait heuristico-praxéologique, tout en restant prudente à l'égard de la visée transformative, 2) la logique d'abduction au même titre que celle d'induction, de déduction ou de l'hypothético-déduction, 3) la catégorisation par analogie.

Nous proposons de déplacer, au sein des pratiques enseignantes analysées, les objets de recherche centraux de nos enquêtes précédentes, vers les notions de rapports aux valeurs, aux normes et aux choix, incluant les relations entre valeurs, normes et choix. Les concepts de « relation entre » et de « rapport aux » sont définis et discutés, pour le premier en lien avec les travaux de Schwartz (2006) et pour le second en lien avec le concept de rapport au savoir (Charlot, 1997). Lors de la soutenance, nous suggérons avec l'un des rapporteurs, l'idée selon laquelle il serait opportun de relier « *le rapport aux valeurs des enseignants d'éducation musicale à la notion importante en sciences de l'éducation, de rapport au savoir* » (Rinaudo, 2022) défini comme une « *relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou les produits du savoir* » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, cité par Charlot, 1997, p. 93). Nous poursuivons en suggérant que le rapport aux valeurs (vouloir) et aux normes (devoir) serait une des manières de questionner la pluralité des rapports qui se jouent en classe, autrement que par le rapport au savoir, et au pouvoir (Maizières et Calmettes, 2018). En outre, en suivant Bru, Pastré et Vinatier, tout autant que le rapport au savoir, nous suggérons que le rapport aux valeurs serait un organisateur des pratiques (2007, p. 6), car les valeurs sont chevillées à nous-mêmes (Schwartz, 2006). Trois nouvelles questions sont posées. Les deux premières s'inscrivent encore dans une perspective analytique : 1) quelles sont les relations

entre valeurs, normes et choix, en termes de compatibilité ou d'incompatibilité en classe et 2) quels sont les rapports intra et interindividuels aux valeurs, normes et choix, tant des enseignants, que des élèves. Nous entendons par « relation » le lien entre deux éléments de même nature et par « rapport » le lien entre des éléments de nature plutôt différente. Dès lors le rapport aux valeurs, aux normes (par exemple les programmes) et aux choix situés dans un contexte, serait le lien entretenu entre un enseignant ou un élève, aux valeurs, normes et choix. Ce lien peut être caractérisé par des accordages, des négociations, des arrangements. Ce rapport englobe les relations de compatibilité ou d'incompatibilité que valeurs, normes entretiennent entre-elles (Schwartz, 2006), en adéquation versus non adéquation avec les choix. Quant au rapport aux choix, la théorie des choix à rationalité limitée et située peut fournir un cadre acceptable pour ce type d'enquête.

À la perspective de la modélisation analytique qui découpe le réel (autant d'enquêtes que de collections de valeurs et de choix, comparées entre elles), nous proposons d'ajouter la perspective de la modélisation systémique, en considérant le système général des pratiques enseignantes comme un système complexe, incluant les rapports des enseignants et des élèves aux valeurs, aux normes et aux choix. Dès lors, la troisième et dernière question proposée à l'étude s'inscrit dans le registre systémique : que font et que produisent (fonctions et transformations) ces différents rapports, ces différentes relations, composants actifs du système des pratiques enseignantes en éducation musicale, dans le cadre d'un projet visant l'apprentissage de l'élève (faire de la musique permet de la comprendre et la comprendre permet d'en faire, tout en s'éduquant par la musique), dans l'environnement du collège ? Une modélisation accompagnée de plusieurs modèles est déclinée. Un premier modèle de ce système général des pratiques enseignantes en éducation musicale est proposé à partir du système général proposé par Le Moigne (1999). Un autre modèle propose un début d'exemplification du processus de choix-décision-résolution, 1) à partir d'un événement observé (écoutes comparées de différentes œuvres musicales religieuses issues de différentes époques et aires musicales), 2) en lien avec des finalités (enseigner différentes expressions musicales du fait religieux dans différentes cultures pour que l'élève comprenne), 3) dans un environnement actif (interactions entre élèves et enseignant) 4) qui entretient des rapports dissonants et ou consonants entre finalités projetées et représentations des élèves, sur la musique, sur la place du fait religieux dans l'école, par exemple.

Lors de la soutenance, suite à la remarque de Lucie Mottier Lopez, rapporteure, nous précisons qu'une transposition des modélisations proposées « hautement abstraites » est prévue (Mottier Lopez, 2022).

Parce que les problèmes posés par les valeurs et les choix font lien entre milieu ordinaire et milieu scientifique, entre sciences et arts, entre éducation enseignement et apprentissage, alors, pour mener à bien ce type de recherche, il s'agirait de s'inscrire dans une épistémologie générique, qui favorise le dialogue interdisciplinaire, la collaboration entre des chercheurs de différentes disciplines (Schmid et Mambrini-Doudet, 2019).

À titre exploratoire, plusieurs hypothèses sont formulées *in fine* : la déconstruction de ce que sont et de ce que font les rapports intra et interindividuels aux valeurs, aux normes et aux choix permet 1) aux enseignants et aux élèves de favoriser le processus de métacognition 2) aux enseignants de vérifier la légitimité scientifique et pédagogique de leurs assujettissements versus non-assujettissement à leurs valeurs, à leurs normes et à leurs choix, plus ou moins en lien avec ceux des élèves 4) aux élèves d'accepter d'apprendre et d'apprendre à apprendre 5) enfin aux chercheurs de mieux discuter les résultats de recherche.

Références bibliographiques

Bidet, A., Quéré, L. et Truc, G. (2011). Ce à quoi nous tenons. Dewey et la formation des valeurs. Dans J. Dewey, *La formation des valeurs* (p. 5-64). La Découverte.

Bonnery, S. et Deslyper, R. (2020). Enseignement de l'art, Art à l'école : tour d'horizon des recherches en France. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Hors-série n° 7(1)*, 5-40.

- Bru, M. (1998). Qu'y a-t-il à prouver quand il s'agit d'éducation ? La validation scientifique des propos et discours sur les pratiques d'enseignement : après les illusions perdues. Dans C. Hadji et J. Baillé (dir.), *Recherche et éducation. Vers une nouvelle alliance. La démarche de preuve en 10 questions*. (p. 45-65). De Boeck Université.
- Bru, M., Pastre, P. et Vinatier, I. (2007). Les organisateurs de l'activité enseignante : perspectives croisées. *Recherche et formation*, 16.
- Canguilhem, P. et Tripier-Mondancin, O. (dir.) (2022). Pratiques musicales collectives à vocation sociale : un état de la recherche. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 47.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Coulangeon, P. (2003). La stratification sociale des goûts musicaux. Le modèle de la légitimité culturelle en question. *Revue française de sociologie*, XXXIV, 1-12.
- De Landsheere, G. et De Landsheere, V. (1975). *Définir les objectifs de l'éducation* (7^e éd.). PUF.
- Favre, D., Hasni, A. et Reynaud, C. (dir.) (2008). *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants*. De Boeck Université.
- Fijalkow, J. (1995). Savoir lire : didactique déclarative, procédurale contextuelle. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 15, 121-146.
- Heinich, N. (2006). La sociologie à l'épreuve des valeurs. *Cahiers internationaux de sociologie*, 121(2), 287-315. Presses Universitaires de France.
- Heinich, N. (2017). *Des valeurs. Une approche sociologique*. Gallimard.
- Hess, R. (2009). Henri Lefebvre et la pensée du possible, théorie des moments et construction de la personne. Anthropos.
- Hofstadter, D. et Sander, E. (2013). *L'analogie : coeur de la pensée*. Odile Jacob.
- Houssaye, J. (1992). Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation. Presses Universitaires de France.
- Latour, B. (2007 [1999]). L'espoir de Pandore : pour une version réaliste de l'activité scientifique. La Découverte.
- Le Moigne, J.-L. (1999). La modélisation des systèmes complexes. Dunod.
- Lenoir, Y. (2008). Les finalités en éducation : un cadre conceptuel pour cerner les positionnements épistémologiques et axiologiques. Dans Favre, Hasni et Reynaud (dir.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants* (p. 39-53). De Boeck Université.
- Llena, C., Joing, I. et Mikulovic, J. (2020). Le bien-être psychologique au travail des enseignants stagiaires en Éducation Physique et Sportive : une histoire de valeur. *Recherches & éducations*. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.8032>
- Maizières, F. et Calmettes, B. (2018). Comprendre le sens de l'action didactique des enseignants dans deux disciplines *Recherches en éducation* [en ligne], 32. <https://doi.org/10.4000/ree.2367>
- Maizières, F. et Tripier-Mondancin, O. (2018). Ce qui « fait pratique », ce qui « fait théorie » dans l'enseignement-apprentissage du chant au collège : dépasser l'opposition. Dans Tripier-Mondancin et Canguilhem (dir.), *Théorie / pratique ? Dépasser les clivages dans l'enseignement musical* (79-103). Presses Universitaire du Midi.
- Maizières, F., Tripier-Mondancin, O. et Escoubet, S. (dir.) (2020). L'écoute du sonore au musical, des représentations aux savoirs sur l'œuvre. *Recherche en Éducation*, 35 (Numéro spécial).

- Marcel, J.-F. (2005). Apprendre en travaillant. Contribution à une approche socio-cognitive du développement professionnel de l'enseignant. (Habilitation à diriger des recherches), Université Toulouse II Le Mirail, Toulouse.
- Marcel, J.-F. et Rinaudo, J.L. (2020). Préserver la visée heuristique, restaurer la visée critique et assumer la visée praxéologique : les enjeux de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. *Questions Vives*, 33. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.4524>
- Mialaret, G. (2001). *L'attitude scientifique dans la recherche en éducation, en éducation musicale*. Université de Paris-Sorbonne, Observatoire musical français.
- Nattiez, J.-J. (1987). *Musicologie générale et sémiologie*. Christian Bourgois.
- Ogien, R. (2004). Normes et valeurs. Dans Canto-Sperber (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (vol. 2, p. 1354-1368). PUF, Quadrige.
- Ogien, R. (2007). L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes. Gallimard.
- Ogien, R. (2012). Repenser les relations entre les faits, les normes et les valeurs. *Les Sciences de l'Éducation. Pour l'Ère nouvelle*. Cerse. Université de Caen Basse-Normandie, 45(1-2), 17-31.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Presses Universitaires de France.
- Reboul, O. (2004). *La philosophie de l'éducation* (9^e éd.). PUF.
- Schmid, A.-F. (2013). Epistémologie. *Epistémologie générique et interdisciplinarité. Le cas Poincaré et ses suites contemporaines*. <https://video.umontpellier.fr/video/0945-2eme-journee-epistemologie-anne-francoise-schmid/>
- Schmid, A.-F. et Mambrini-Doudet, M. (2019). Epistémologie générique. Manuel pour les sciences futures. Kimé.
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. [Basic Human Values: Theory, Measurement, and Applications]. *Revue française de sociologie*, 47(4), 929-968.
- Tricot, A. (2014). Le sujet cognitif de l'apprentissage. *Recherches en éducation*, 18, 79-90.
- Tripier-Mondancin, O. (2008). *L'éducation musicale au collège depuis 1985 : valeurs déclarées par des enseignants d'éducation musicale, genèse*. [Thèse doctorat, Toulouse 2 Le Mirail]. <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/tel-01117916>
- Tripier-Mondancin, O. (2010). L'éducation musicale dans le secondaire. Attributs, formation des enseignants, instructions et programmes de collège, valeurs. 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). L'Harmattan.
- Tripier-Mondancin, O. (2012). Acceptions, dénotation, frontières du concept de valeur. *Éduquer, former*, 43(1), 35-62
- Tripier-Mondancin, O. (2013a). Valeurs esthétique-éthiques des enseignants d'Éducation musicale. Dans J. Baillé (dir.), *Du mot au concept. Valeur* (p. 227-258). PUG, Presses Universitaires de Grenoble.
- Tripier-Mondancin, O. (2013b). Vers une didactique des pratiques vocales en collège : répertoires déclarés être chantés en Education musicale au collège. AREF, *Actualité de la Recherche en Éducation et Formation*, Montpellier.
- Tripier-Mondancin, O. et Maizières, F. (2014). Répertoires vocaux enseignés de la maternelle à la fin du collège, en « éducation musicale » en France. *Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, 15(1), 19-32
- Tripier-Mondancin, O. (2015). Genres et compositeurs déclarés être écoutés en Éducation musicale au collège, en France : enjeux didactiques et sociologiques. *Éducation et didactique*, 9(1), 81-105.

- Tripier-Mondancin, O. et Maizières, F. (2015). Anatomie et acceptabilité de la comparaison de deux enquêtes à propos des œuvres musicales écoutées de la maternelle, au collège (France). *Recherche en Éducation musicale*, 32, 71-92.
- Tripier-Mondancin, O. et Jaccard, S. (2015). Regards épistémologiques sur les recherches en éducation musicale. *Recherche en Éducation musicale*, 32 (Numéro spécial).
- Tripier-Mondancin, O., Maizières, F. et Tricot, A. (2015). L'articulation théorie-pratique en Éducation musicale. Apports de la psychologie cognitive. *Spirale*, 56, 33-48.
- Tripier-Mondancin, O. et Canguilhem, P. (dir.). (2018). *Théorie/pratique ? Dépasser les clivages dans l'enseignement musical*. Presses Universitaire du Midi.
- Tripier-Mondancin, O. et Maizières, F. (2020). La situation d'écoute musicale au collège : vers la co-construction de connaissances secondaires. *Recherche en Éducation Musicale*, 35, 89-117. https://www.mus.ulaval.ca/sites/mus.ulaval.ca/files/2021-01/REEM-35-ecoute-college_0.pdf
- Valentin, C. (1997). Enseignants : reconnaître ses valeurs pour agir. ESF.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). De Boeck, Larcier.
- Varenne, F. (2012). *Théorie, réalité, modèle*. Éditions Matériologiques.
- Vergnolle Mainar, C. et Tripier-Mondancin, O. (dir.). (2017). *Programmes et disciplines scolaires. Quelles reconfigurations curriculaires ?* Presses Universitaires du Midi.