



**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. Sciences de l'Homme et Société. Université Toulouse-Jean Jaurès, 2022. tel-04312905

**HAL Id: tel-04312905**

**<https://hal.science/tel-04312905>**

Submitted on 28 Nov 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 - ShareAlike 4.0 International License



Université  
de Toulouse

Université de Toulouse – Jean Jaurès

**HABILITATION À DIRIGER**

**LES RECHERCHES**

Note de synthèse

---

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

Présentée et soutenue publiquement par

Odile TRIPIER-MONDANCIN

Le 4 octobre 2022

---

**École doctorale et spécialité**

Comportement, Langage, Education, Socialisation, Cognition (CLESCO)

**Unités de recherche**

UMR Éducation, Formation, Travail, Savoirs (EFTS)

Devant le jury composé de :

Dominique BROUSSAL, Professeur des Universités, Université Toulouse-Jean Jaurès, France

Patricia CHAMPY-REMOUSSEWARD, Professeure des Universités, Université de Lille,  
France

Marie-Pierre CHOPIN, Professeure des Universités, Unimoversité de Bordeaux, France

Philippe LALITTE, Professeur des Universités, Université Paris IV Sorbonne, France

Jean-François MARCEL, Professeur des Universités, Université Toulouse-Jean Jaurès,  
France. Garant

Lucie MOTTIER LOPEZ, Professeure ordinaire, Université de Genève, Suisse. Rapporteur

Jean-Luc RINAUDO, Professeur des Universités, Université Rouen-Normandie, France.

Rapporteur

Yannick SIMON, Professeur des Universités, Université Toulouse-Jean Jaurès, France.

Rapporteur



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

Odile Tripier-Mondancin



*« On a pris la science pour un tableau réaliste en s'imaginant qu'elle copiait exactement le monde. Les sciences font autre chose - et les tableaux aussi d'ailleurs. Elles nous relient, par étapes successives, au monde, lui-même aligné, transformé, construit. » (Latour, 2007, [1999] p. 82)*



## REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements vont vers Jean-François Marcel qui a accepté d'être garant de cette note. Les échanges à chacun de nos rendez-vous ont été stimulants. Ses conseils, ses relectures attentives et attentionnées m'ont aidée à avancer.

Je remercie chaleureusement madame Lucie Mottier Lopez et messieurs Jean-Luc Rinaudo et Yannick Simon qui ont accepté la lourde tâche de rapporteur.e.s de mon HDR.

Je tiens à remercier tout aussi chaleureusement, mesdames Patricia Champy-Remoussenard, Marie-Pierre Chopin et messieurs Dominique Broussal et Philippe Lalitte, membres du jury.

Je remercie les chercheur.euse.s, enseignant.e.s, coordonnatrice d'éducation prioritaire avec lesquels j'ai eu la chance de travailler et sans lesquels ces travaux n'auraient pas été menés : Christine Vergnolle Mainar, Philippe Canguilhem, Sylvain Jaccard, André Tricot, Daniel Guy, Marie-Claude Lauga-Hamid, Marco Toledo-Nascimento, Adeline Stervinou, Lorraine Roubertie-Soliman, Karina Cobo Dorado, Elisabeth Martinez, Nicole Bach, Michaël Traver.

Plus particulièrement, je remercie Frédéric Maizières chercheur avec lequel j'ai le plus collaboré. Nous avons rédigé nos HDR séparément, ce qui ne nous a pas empêché de nous soutenir jusqu'à ces lignes.

Enfin, je remercie les étudiants de master qui se sont impliqués avec dynamisme et enthousiasme dans le groupe de recherche collaborative ÉMIS (Éducation Musicale et Intégration Sociale) : Raphaëlle Rouzic, Pascal Marceillac, Florian D'Arbaud, Laura Abello, Ivan Tkaboca, Charlotte Alfonso, Augustin Zemmouri, Romuald Lavediaux, Dina Razafindrazaka, Katherine Ramirez Angel, Nicolas Alvarez.





# SOMMAIRE

<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>7</b>
<b>SOMMAIRE .....</b>	<b>9</b>
<b>AVERTISSEMENT LIMINAIRE A PROPOS DES NORMES APA 7<sup>E</sup> EDITION .....</b>	<b>13</b>
<b>OUVERTURE .....</b>	<b>15</b>
OBJETS DE RECHERCHE.....	15
LE MOMENT DE LA NOTE .....	15
OBJECTIFS, PLAN ET RAISONS DE LA NOTE DE SYNTHESE .....	17
ANALOGIES ET STRUCTURE.....	18
<b>ACTE I – LOGIQUE, MÉCANIQUE DE LA NOTE DE SYNTHÈSE : VERS LA MODÉLISATION .....</b>	<b>21</b>
PROLOGUE .....	23
SCENE 1 - RASSEMBLER NOS TRAVAUX .....	25
1. <i>Fréquence des travaux régulière, 2006 - 2021</i> .....	25
2. <i>Solo, duo, trio, quatuor, quintette</i> .....	26
3. <i>Partition en deux grands mouvements : valeurs, choix</i> .....	27
SCENE 2 - ÉPISTEMOLOGIE ET RECHERCHES SUR L'ÉDUCATION MUSICALE .....	31
1. <i>Acceptions, raisons</i> .....	31
2. <i>Premiers pas</i> .....	32
3. <i>Sciences de l'éducation musicale, psychologie et didactique de la musique</i> .....	33
4. <i>Épistémologie « locale » ou générique</i> .....	34
5. <i>Science(s) de l'éducation</i> .....	35
6. <i>Didactique(s)</i> .....	38
7. <i>Musicologie, ethnomusicologie</i> .....	39
SCENE 3 – MECANIQUE DES CONCEPTS : « GAMMES » POUR FABRIQUER LA RECHERCHE .....	47
1. <i>Données, positivisme, constructivisme, système complexe</i> .....	47
2. <i>Méthodologie pour cette NdS</i> .....	48
3. <i>Qualifications des étapes d'une recherche</i> .....	49
4. <i>Subdivisions du moment dit logique</i> .....	49
5. <i>Moment 1 : pourquoi et pour quoi chercher ?</i> .....	50
6. <i>Moment 2 : conceptions, nature et démarches des recherches</i> .....	56
7. <i>Moment 3 : méthodes pour construire, collecter, traiter</i> .....	59
8. <i>Moment 4 : interpréter les résultats</i> .....	62
9. <i>Éléments retenus pour comparer nos travaux</i> .....	64
SCENE 4 - DES MODELISATIONS AUX MODELES : ACCEPTIONS, DENOTATIONS, FORMES ET FONCTIONS .....	67
1. <i>Rapports entre modèle et théorie</i> .....	67
2. <i>Modèles</i> .....	68
3. <i>Modéliser, modélisation</i> .....	70
4. <i>Caractérisations et fonctions</i> .....	71
5. <i>Modèle et analogie</i> .....	73
6. <i>Ce qui a été modélisé, ce qui pourrait l'être</i> .....	73
7. <i>Titre de la note de synthèse</i> .....	74
<b>ACTE II - VALEURS DÉCLARÉES D'ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION MUSICALE .....</b>	<b>77</b>
PROLOGUE .....	79
SCENE 1 - CARTOGRAPHIER LES VALEURS D'ENSEIGNANTS ET LA GENESE DE CES VALEURS .....	81
1. <i>Ronde n°1 des objets de recherche : valeurs des enseignants d'Éducation musicale</i> .....	82

2. Ronde n°2 : genèse des valeurs déclarées .....	86
3. Chœur des raisons : ce que nous savions.....	89
4. Chœur des finalités : des enquêtes menées à celles à mener .....	95
5. Récitatif 1 : hypothèses induites par les lectures.....	99
6. Récitatif 2 : questions et hypothèses choisies.....	102
SCENE 2 - CONCEPTIONS DES ENQUETES, COLLECTES ET TRAITEMENTS.....	107
1. Non déterminisme et recherche d'influences .....	107
2. Induction et déduction.....	107
3. Population des enseignants d'Éducation musicale, en France .....	108
4. Atteindre valeurs et normes par la forme logico-linguistique .....	109
5. Collecte des éléments empiriques, planification des enquêtes.....	110
6. Traitement des éléments empiriques .....	116
7. Validité interne, fiabilité .....	118
SCENE 3 - RESULTATS : DES VALEURS DECLAREES A LEUR GENESE.....	119
1. Une précaution, neuf ensembles de résultats .....	119
2. En quête de la genèse des valeurs déclarées .....	125
3. Lois, premiers modèles .....	129
SCENE 4 - RECHERCHER UN DIALOGUE ENTRE DES DISCIPLINES, 2001-2013 .....	133
1. Méthode pour un état de l'art .....	133
2. Cinq disciplines principales de recherche.....	133
3. Variations des disciplines selon les objets de recherche.....	134
<b>ACTE III - CHOIX DÉCLARÉS ET ACTÉS D'ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION MUSICALE .....</b>	<b>137</b>
PROLOGUE .....	139
SCENE 1 – DECRIRE, COMPRENDRE LES CHOIX D'ENSEIGNANTS .....	143
1. Ronde n°3 des objets de recherche : curricula, activités, choix .....	143
2. Nouveau chœur des raisons et finalités.....	149
3. Nouvelles questions et hypothèses.....	152
4. Cadres théoriques, disciplines.....	155
SCENE 2 - CONCEPTIONS DES ENQUETES A PROPOS DES CHOIX DES ENSEIGNANTS .....	159
1. Répertoires d'œuvres déclarées chantées et écoutées au collège.....	159
2. Comparaisons avec le premier degré .....	161
3. Connaissances enseignées, processus d'apprentissage : activités vocale et d'écoute d'œuvres .....	161
4. Activité instrumentale .....	163
SCENE 3 - RESULTATS : CHOIX DECLARES, CHOIX EN CLASSE .....	165
1. Répertoires déclarés être chantés au collège .....	165
2. Répertoires chantés de la maternelle à la fin du collège.....	169
3. Genres et compositeurs déclarés être écoutés au collège.....	170
4. Répertoire savant et tonal principalement écouté de la maternelle à la fin du collège .....	176
5. Activité vocale en classe, deux études de cas, novice, expert.....	177
6. Activité d'écoute en classe, une étude de cas.....	180
7. Activité orchestrale : position du problème, difficultés des enseignants.....	182
SCENE 4 - FAIRE RAISONNER ET RESONNER LES CONCEPTS ET LES CHAMPS DE RECHERCHE, SANS EXCLUSION.....	185
<b>ACTE IV - RAPPORTS AUX VALEURS, AUX CHOIX ET PRATIQUES ENSEIGNANTES : PROSPECTIVE POUR MODÉLISER UN SYSTEME .....</b>	<b>189</b>
PROLOGUE .....	191
SCENE 1 - ENRICHIR LA PALETTE METHODOLOGIQUE .....	193
1. Visée heuristico-praxéologique.....	193
2. Continuum entre qualitatif et quantitatif.....	201

3. Confiance en la logique d'abduction .....	203
4. Catégorisation par l'analogie .....	205
SCENE 2 – OBJETS A RENFORCER, PROJETS.....	209
1. Pratiques enseignantes en Éducation musicale.....	209
2. Doubles jeux, analogies et analyse de ce qui se joue dans la classe.....	214
3. Partitions didactico-musicales.....	216
4. Histoire des enseignants et de l'Éducation musicale.....	226
5. Déplacement des objets de recherche centraux.....	227
6. Les concepts de relation et de « rapport aux ».....	229
7. Relations entre valeurs... ..	231
8. ... et rapport aux valeurs, au sens de représentation agissante .....	234
9. Théories des choix et des décisions, valeurs, autonomie.....	237
SCENE 3 - VERS UNE MODELISATION SYSTEMIQUE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES EN ÉDUCATION-MUSICALE, VALEURS-NORMES-CHOIX-DECISIONS.....	245
1. Modélisation analytique et musique .....	245
2. Changer de registre, jouer avec les registres .....	246
3. Système général des pratiques enseignantes – valeurs - choix.....	248
4. Valeurs, normes, faits, rapports aux : phénomènes indécomposables, inséparables ?.....	251
5. Modéliser les actions du complexe « pratiques enseignantes-valeurs-normes-choix » .....	253
6. Articulation en neuf niveaux de sous-systèmes .....	258
7. Organisation du système « valeurs-informations-décisions » .....	259
8. Autonomie et intelligence du système complexe enseignant-valeurs-décisions .....	260
9. Processus de décision dans un système complexe : comment les enseignants décident-ils ? .....	261
<b>CODA .....</b>	<b>265</b>
<b>LISTE DES PRODUCTIONS RELATIVES AUX OPERATIONS DE RECHERCHE .....</b>	<b>267</b>
2001-2013 .....	267
2010-2022.....	268
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>271</b>
<b>TABLE DES ILLUSTRATIONS.....</b>	<b>293</b>
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>297</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>305</b>
ANNEXE 1 - EXTRAIT DE <i>UMFANG METHOD UND ZIEL</i> , ADLER, 1885 .....	307
ANNEXE 2 - LES QUESTIONS POSEES ENTRE 2001 ET 2013 .....	308
1. Valeurs déclarées implicitement et explicitement, représentations.....	308
2. Genèse des valeurs des enseignants.....	312
ANNEXE 3 - PERIODE 1 : ETAPES DE RECHERCHE, DISCIPLINES, AUTEURS .....	313
ANNEXE 4 - CONVENTION RELATIVE A L'UTILISATION DE DONNEES (TEXTUELLES, FILMIQUES...) DEPOSEES SUR LA PLATEFORME HUMA-NUM .....	319
ANNEXE 5 - RECAPITULATION DES DIFFERENTES ETAPES RECHERCHES PERIODE 2A.....	324
ANNEXE 6 - RECAPITULATION DES DIFFERENTES ETAPES RECHERCHES PERIODE 2B.....	326
ANNEXE 7 – RECAPITULATION DES DIFFERENTES ETAPES RECHERCHES PERIODE 2C.....	326
ANNEXE 8 - COMPARAISON AUTEURS PERIODE 1 ET PERIODE 2.....	327
ANNEXE 9 - PLAN DE GESTION ET PARTAGE DES DONNEES .....	330
La TGIR Huma-Num .....	330
La TGIR Progedo (PROduire, GErer, des Données).....	331
<b>RESUME .....</b>	<b>335</b>



## AVERTISSEMENT LIMINAIRE A PROPOS DES NORMES APA 7<sup>E</sup> EDITION

Cette note de synthèse tient compte des normes APA 7e édition<sup>1</sup>. Nous reportons ci-dessous quelques-unes de ces normes notamment lorsqu'elles se différencient de celles de la 6e édition.

*Les locutions latines ibid. (ibidem, au même endroit), id. (idem, même auteur) ne sont pas utilisées dans le style APA. Il s'agit de répéter dans le texte les citations textuelles (auteur, date, page).*

Dir. : directeur, directrice scientifique d'un ouvrage

S.d. : sans date

S.l. : sans lieu

S.l.n.d. : sans lieu ni date

S.p. : sans pagination

2<sup>e</sup> éd. : deuxième édition

Document soumis pour publication : manuscrit soumis mais non révisé par les pairs, ou « preprints »

Prépublication : manuscrit révisé par les pairs, ou « posprint »

Sous presse

Cité dans : i.e. citation secondaire

Et al. : pour les références de trois auteurs ou plus. Pas d'italique, en caractère normal.

La date de dernière consultation n'est plus mentionnée dans la référence, sauf dans le cas des publications modifiées ou mises à jour très fréquemment, comme les médias sociaux (Facebook, Twitter, etc.).

Le lieu de publication n'est dorénavant plus inclus dans les références de livres et de chapitres de livres.

Pour les documents qui continuent d'indiquer un lieu spécifique, inscrire le lieu sous la forme : Ville, Etat ou province, Pays.

Pour les documents en ligne, toujours indiquer le DOI plutôt que l'URL lorsque celui-ci est disponible sur la page de titre du document.

Le préfixe « doi » : n'est plus utilisé dans la 7<sup>e</sup> édition.

La seule forme acceptée est dorénavant <https://doi.org/>

Le préfixe « Repéré à » qui était placé avant l'adresse URL n'est plus utilisé dans la 7<sup>e</sup> édition

Les citations dans le texte ont été simplifiées. Pour les références ayant un ou deux auteurs, les noms sont tous inclus dans chaque citation. Pour les références ayant trois auteurs ou plus, inclure le nom du premier auteur, suivi de « et al. », et ce, dès la première citation. Dans le cas où l'on cite plusieurs travaux de trois auteurs ou plus ayant le même premier auteur et publiés la même année, il faut inscrire suffisamment d'auteurs pour distinguer les références, suivi de « et al. ».

Jusqu'à 20 auteurs, mentionner tous les noms d'auteur dans la référence. À partir de 21 auteurs, inscrire les 19 premiers, suivi de points de suspension (...) puis du dernier auteur cité.

---

<sup>1</sup> American Psychological Association : <https://bib.umontreal.ca/citer/styles-bibliographiques/apa>



# OUVERTURE

## Objets de recherche

Nous cherchons à mieux connaître, mieux comprendre, voire expliquer le monde de l'Éducation musicale scolaire à l'œuvre dans le système éducatif français, en particulier dans l'enseignement public, gratuit et laïque, depuis les lois votées en 1881, 1882 et 1886. Cet enseignement musical est obligatoire de la maternelle à la fin du collège depuis plus d'un siècle ; il devient optionnel ou facultatif au lycée. Notre propos est situé dans une histoire, au croisement de plusieurs institutions, entre enseignement scolaire, enseignement spécialisé de la musique et enseignement supérieur de la musique.

Dans un premier temps (2001-2013), nous avons questionné le récit des valeurs d'enseignants d'Éducation musicale<sup>1</sup> de collège ainsi que la genèse de ces valeurs (tome 2 des publications). L'approche génétique proposée est fondée sur l'histoire et la didactique de la discipline scolaire (dont celle des curricula), sur un empan temporel de cent-vingt ans (1882-2005) et sur l'histoire des enseignants qui ont répondu à nos enquêtes sur un intervalle de temps plus réduit (1950-2005). Ainsi, nous avons été amenée à enquêter sur leur origine socioprofessionnelle, leur formation initiale dans différentes instances d'enseignement musical comme l'enseignement spécialisé de la musique<sup>2</sup> ou encore l'enseignement supérieur universitaire musicologique<sup>3</sup> et leur rapport à la musique.

Dans un second temps (2010-2021), nous avons étudié les choix opérés dans le cadre de la classe par des enseignants d'Éducation musicale et les raisons de ces choix (tome 2 des publications). Parallèlement, nous avons examiné l'épistémologie des recherches en lien avec l'éducation musicale, au sens large. Référés à la triade pédagogique ou didactique (Houssaye, 1996 ; Chevillard, 1985), nos objets portent principalement sur l'enseignant et les savoir, ou plus largement les contenus d'enseignement. Le projet de recherche à venir pourra s'intéresser à la modélisation des rapports intra et inter-individuels que ces enseignants entretiennent avec les valeurs et les normes ou principes (les leurs, celles des élèves et celles du système éducatif), en lien avec les choix et les décisions prises en amont, dans et en aval de la classe, ou d'une manière générale au sein du système des pratiques enseignantes.

C'est avant tout l'Éducation musicale, telle qu'elle est pensée et mise en œuvre par les enseignants dans l'école publique, qui est centrale dans nos travaux.

## Le moment de la note

« ... ne jamais sous-estimer la puissance de l'élan » Hélène Grimaud, 2010

Le moment, dans le sens hessien et lefèbvrien<sup>4</sup> (Hess, 2009), d'entrer dans l'écriture d'une note de synthèse<sup>5</sup> de nos travaux de recherche publiés se faisait ressentir depuis quelques années. Cette écriture pourrait s'ouvrir sur des perspectives soumises à l'appui d'une demande d'Habilitation à diriger des recherches<sup>6</sup>. Faire synthèse c'est rassembler au contraire de dissocier, de fractionner. Hess soutient que « *la théorie des moments voudrait se proposer pour penser la dissociation pour transformer en*

<sup>1</sup> Le concept d'éducation musicale est désormais déployé dans de nombreuses sphères scolaire et extrascolaire. Pour plus de lisibilité, lorsque nous parlons de la discipline scolaire enseignée obligatoirement de la maternelle à la fin du collège, nous mettons la majuscule à Éducation, lorsqu'il s'agit d'éducation musicale d'une manière générale, nous n'employons pas de majuscule.

<sup>2</sup> L'enseignement musical spécialisé s'est structuré en France, en amont et en aval de la création du Conservatoire de Paris (1795).

<sup>3</sup> La musicologie en France s'est structurée autour de l'enseignement de l'histoire de la musique en Sorbonne (première chaire en 1904), au collège de France, à l'Institut de musicologie de Strasbourg (1919), à l'École normale supérieure à Paris, à l'École nationale des chartes, ou encore au moment de la fondation de l'Institut de musicologie en 1951 en Sorbonne (Tripiet-Mondancin, 2010, p. 43-44).

<sup>4</sup> Henri Lefèbvre a accompagné pendant quarante ans Henri Hess. Pour Hess le lire nous « *aide encore aujourd'hui à travailler notre émancipation de tous les dogmatismes.* » (2009, p. 677).

<sup>5</sup> Nous écrivons NdS, sauf dans les titres.

<sup>6</sup> Recommandations pour la qualification aux fonctions de Professeur-e des Universités, CNU 70, 2019.



ressource ce que l'homme d'aujourd'hui vit comme dispersion, fragmentation. La théorie des moments est un effort pour articuler continuité et discontinuité, unité et diversité, forme et fragments » (2009, p. 3). L'auteur mentionne la pratique du journal, la monographie, ou encore la thèse, comme des « formes de l'écriture impliquée qui permettent la critique du quotidien », ainsi que sa conceptualisation (2009, p. 676). Une note de synthèse s'inscrit donc dans ces différentes formes d'écriture.

La synthèse des travaux réalisés entre 2001 et 2021 est divisée en deux parties (acte II et acte III). L'acte II porte sur le DEA (2002) et la thèse (2008), autour des valeurs des enseignants et de leur genèse. L'acte III synthétise les travaux menés après la thèse autour des choix des enseignants, dans le cadre de nos missions d'enseignant-chercheur à l'ÉSPÉ Toulouse Midi-Pyrénées, devenue INSPÉ<sup>1</sup> en septembre 2020.

C'est le moment de la prise de distance, pour analyser et discuter ces années de recherche. Hess rappelle que la langue allemande distingue deux genres du mot « moment » : 1) neutre, *das moment*, pour *momentum*, proche de *movimentum* (mouvement), soit facteur déterminant dans une dynamique et 2) masculin, *der moment*, qui renvoie à une « durée temporelle, à confronter à la notion d'instant ». Le moment serait un « espace-temps, d'une certaine durée, d'une certaine épaisseur. » (2009, p. 6). Hess identifie trois instances de moment : le moment logique (ou dialectique), le moment historique et le moment « comme singularisation anthropologique d'un sujet, ou d'une société » (2009, p. 6). Plus précisément, le moment logique réfère à l'acception dynamique (mouvement) et aurait des origines mécaniques. Plusieurs mathématiciens dont Pierre Varignon (1725), Leonhard Euler (1736), Louis Poincaré (1803), ont été amenés dès le XVIII<sup>e</sup> siècle soit à développer, soit à intégrer une théorie des moments dans leurs travaux respectifs. Ces acceptions ne sont pas étrangères à Hegel lorsqu'il élabore « le modèle d'une dialectique organisée en trois moments » : universalité (unité positive), particularité (partie, élément du tout) et singularité (conjonction entre le tout et ses parties). Hegel, au travers de sa dialectique qui se refuse à tout dualisme, aura aussi une influence sur Dewey (psychologue, philosophe et pédagogue américain). Ces influences feront sens dans l'acte IV, quand nous proposerons de nouveaux projets de recherche.

Le moment revient, par opposition à l'instant. À se répéter, le moment finit par s'instituer : l'auteur du moment lui donne forme et le moment donne forme à son auteur : « *Se former, c'est donner forme et signification à ces moments* ». (Hess, 2009, p. 10). À ce titre, l'écriture de cette note de synthèse est un moment de formation.

Moment, mouvement, mécanique, si ces concepts proches sont familiers des philosophes, des physiciens et des mathématiciens, ils ne sont pas étrangers aux musiciens<sup>2</sup>, aux enseignants, aux chercheurs en sciences de l'éducation, aux épistémologues. Ainsi, ce concept nous aide à donner du sens et à structurer cette NdS en trois grandes parties, déclinées en quatre actes (l'acte II et III ont la même fonction) (tableau 1).

<sup>1</sup> Les ÉSPÉ créées par la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République ont succédé aux IUFM, Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, eux-mêmes créés en 1989 par la loi d'orientation sur l'éducation votée le 10 juillet pour suppléer aux Écoles normales dans lesquelles étaient formés les instituteurs. A leur tour, les ÉSPÉ sont transformées, à la rentrée de septembre 2019, par le truchement des réformes successives, en INSPÉ, Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation, selon la loi Pour une École de la confiance promulguée au Journal Officiel le 28 juillet 2019. Entre le début de ma thèse et la rédaction de cette note, j'aurai exercé mes fonctions dans un IUFM, une ÉSPÉ et un INSPÉ. Cette école (ÉSPÉ) devenue institut (INSPÉ) constitue une composante de l'Université de Toulouse-Jean Jaurès (acte III).

<sup>2</sup> Il suffit de penser aux mouvements d'une sonate, d'une symphonie ou d'un concerto. En outre, le « concept de Momentform (ou Moment-Form [...] « forme momentanée » est dû à Stockhausen. A la forme traditionnelle linéaire, il oppose « l'autonomie, au sein d'une composition, de courts segments temporels – les "moments" – dotés de caractéristiques musicales propres [...] qui, tout en se juxtaposant, sont concentrés sur le présent et non plus vers le futur. ... le matériau s'identifie à la forme » (Féron, s.d. Encyclopédie Universalis). Ce qui se passe durant un de ces moments est plus important que la succession. Stockhausen abolit les « notions de début, de développement et de fin ... un moment ne résulte jamais de celui qui le précède ni n'annonce celui qui le suit ». Deux œuvres obéissent à ces principes : Kontakte (1960 et 1961) et surtout Momente (« Moments », 1962) à tel point qu'il « n'est pas nécessaire d'exécuter l'intégralité des « moments » de cette pièce de forme ouverte » (Féron, s. d.).

## Objectifs, plan et raisons de la note de synthèse

Tout en faisant synthèse (acte II et III), cet écrit cherche également à poser des fondements pour des projets scientifiques à venir, à diriger ou à co-produire (acte IV). Pour cela, l'acte I (mécanique de la note de synthèse) déroule une méthode à la fois logique et dialectique d'explicitation. En effet, en sciences humaines, il n'y a pas un ensemble homogène de principes épistémologiques, méthodologiques et théoriques qui fasse clairement consensus (Depelteau, 2011, p. 14). Il s'agit donc d'explicitier les modalités de production d'un discours scientifique qui demeurent implicites, souvent en raison de la taille des articles ou des chapitres. Or, ce type de démarche est intrinsèquement lié au statut scientifique d'une recherche. Elle est donc indispensable au chercheur expert, tout comme au chercheur novice ou encore à l'enseignant. La thèse de Vezeanu, qui postule l'existence de valeurs épistémologiques au même niveau que les valeurs éthiques, renforce la nécessité de cette explicitation (2013). Latour propose de prêter attention aux détails ou, par analogie, de dévoiler les racines, les vaisseaux sanguins, les réseaux, les rhizomes, les ramifications des éléments structurants des travaux de recherche comme les objets, les théories, les résultats (2007, p. 9).

La logique ainsi proposée (acte I) est donc appliquée aux travaux menés, dans l'idée de les positionner, épistémologiquement<sup>1</sup> et historiquement, comme le demande une NdS. La lecture croisée des modalités de production de connaissances sur l'ensemble des travaux édités entre 2006 et 2021 selon la logique envisagée nous permet de proposer des projets de recherche à approfondir ou à accompagner (acte IV).

Au-delà de ces enjeux, une des autres raisons à l'élaboration de cette NdS est l'urgence de l'accompagnement de doctorats « en-sur-avec » (l') Éducation musicale. En effet, sollicitée depuis quelques années pour encadrer des doctorants, nous avons toujours refusé, ne nous sentant pas légitime sans l'HDR. C'est le moment de le faire mais avec le recul et les outils méthodologiques nécessaires.

L'habilitation à diriger des recherches s'inscrit dans l'idée qu'il est important, voire urgent de développer une recherche en lien avec les problématiques portées par la chercheuse ou le chercheur qui s'y engage. Or le besoin de développer les travaux au carrefour de la musicologie, des sciences de l'éducation et de la formation, de la didactique, de la didactique comparée et de la psychologie de la musique est d'actualité. Ce parti pris interdisciplinaire est tout d'abord lié aux objets de recherche que nous manipulons. Il nous semble ensuite complémentaire de celui défendu par Bourg dans son habilitation à diriger des recherches, soutenue en mai 2021, *La place d'une approche comparatiste en didactique de la musique*.

Cette note cherche à faire synthèse et à poser les conditions de l'élaboration d'une modélisation de la compréhension de la dynamique des rapports intra et inter-individuels aux valeurs, aux normes, aux choix, des enseignants et des élèves, en Éducation musicale, plus généralement dans le cadre théorisé des pratiques enseignantes considérées en tant que système complexe. Nous cherchons à questionner les rapports aux valeurs et aux choix, leur genèse (autrement dit leur formation) et la manière dont ces rapports sont amenés à se transformer, en interaction avec les étapes de la construction de la professionnalité des enseignants (Tripier-Mondancin, 2010b, p. 16). Les pratiques des enseignants dans la classe et en dehors de la classe exigent de la part des individus une grande mobilité par rapport aux choix qu'ils ont à faire. Mobilité qui peut en retour aussi théoriquement les amener à modifier leurs conceptions, leurs valeurs ou encore leurs rapports aux valeurs.

<sup>1</sup> Toute recherche doit pouvoir être explicitée, explique G Mialaret dans le sens d'être en mesure de « rendre compte en vue d'une lisibilité partagée [...] Dans une recherche scientifique tout doit pouvoir être vérifié, contrôlé, recalculé, refait » tant au niveau des résultats que des intuitions lors de leur interprétation (2001 p. 13).

## Analogies et structure

Pourquoi parler d'*ouverture* en lieu et place d'une introduction ? L'ouverture est une pièce instrumentale servant d'introduction, par exemple dans un opéra ou dans un oratorio<sup>1</sup>. L'analyse qui en a été faite par les premiers musicologues (Botstiber, cité par Taïeb, 2007) a porté sur la forme (organisée par la tonalité), au détriment du drame, de la tragédie ou de la comédie dont elle fait partie. Pourtant ces aspects constituent l'une des spécificités de ces différentes formes d'œuvres lyriques, si l'on observe les qualificatifs : tragédie lyrique, opéra comique, drame lyrique, opéra buffa et opéra bouffe, *drama giocoso*, drame musical, opéra *seria*. Nous retiendrons avec Pistone qu'au XVIII<sup>e</sup> siècle l'ouverture est « *liée étroitement à l'action qu'elle est chargée d'introduire ...[elle] en expose quelquefois les thèmes ou les situations dominantes* ». Au XIX<sup>e</sup> elle « *devient un véritable condensé du drame* » (Pistone, 1976, p 748- 749). Est-il question de drame dans notre écrit ? Cette NdS se présente en quatre actes, c'est-à-dire pas exactement à la manière d'un *opera seria*<sup>2</sup> (3 actes), ni d'une tragédie lyrique (5 actes). Le second et le troisième acte participent d'une même idée : faire la synthèse de nos travaux. Point de comique dans la note de synthèse, les opéras *seria* ou la tragédie lyrique : les sujets sont sérieux. Dans l'opéra *seria*, le sujet est mythologique, parfois tragique. Les « *personnages incarnent des vertus, comme la clémence, le pardon, la tolérance, l'amour-propre, la beauté, le renoncement, sur des modèles inspirés par l'antiquité réinventée* » (Warszawski, 2005-2007, s.p.). Dans nos travaux de recherche, le sujet porte sur la question des valeurs d'enseignants d'Éducation musicale. Dans les deux cas, il est question de mise en récit autour des vertus ou des valeurs des personnages d'un côté, des valeurs de professionnels de l'enseignement musical de l'autre. Composition d'un opéra et écriture d'une NdS exigent un temps long et génèrent des formes longues. Le premier s'appuie sur un livret mis en musique et en scène, pour être produit devant un public ; la seconde, dans sa non-mise-en-musique amène toutefois son auteur devant les membres du jury et un public, lors de la soutenance. Dans les deux cas, la performance correspond donc plus ou moins à des normes et valeurs attendues.

L'opéra (issu du latin *opus*, œuvre) raconte une histoire. Il mêle un texte, la plupart du temps chanté (parfois ces textes sont déclamés ou dits, comme dans le *singspiel*), à des sons, du bruit (Giuliani, 2015), de la musique (chœurs, symphonies), de la danse, des chorégraphies, de la comédie, du jeu théâtral, du visuel plus ou moins fixe (rideau de scène, décors, pendrillons) ou en mouvement (costumes, machineries). Ces différentes expressions artistiques visent à créer du désir, de l'intérêt chez le spectateur.

Jouve mentionne, à propos plus particulièrement d'un texte, que le moteur essentiel de l'investissement du lecteur, enfant puis adulte, est de repérer les bons et les méchants, de situer le plus vite possible les différents personnages d'un récit (2001, p. 10). Cela passe selon Hamon (1984, p.54 cité par Jouve, 2001, p. 10) par la hiérarchisation « *d'éléments ... sous forme d'échelles et de systèmes de valeurs* » ou comme le mentionne Todorov par un travail de « *réinterprétation, qui nous permet de construire, d'une part des caractères, de l'autre le système d'idées et de valeurs sous-jacent au texte* » (1980, p. 182, cité par Jouve, 2001, p. 10).

<sup>1</sup> « *L'histoire générale du genre de l'ouverture [...] a été formulée par le musicologue viennois Hugo Botstiber (1875-1942) en 1913* » mentionne Taïeb dans son ouvrage consacré à l'ouverture d'opéra de Monsigny à Mehul (2007). L'approche de Botstiber est formaliste : 1. Avant la forme sonate ou ouverture classique de Monteverdi à Handel, 2. Le règne de la forme sonate de Gluck à Beethoven, 3. Le déclin de la forme sonate du grand opéra ou de l'opéra comique à Liszt et Wagner. Cette approche reflète la conception viennoise : l'ouverture est pensée en tant que pièce instrumentale indépendante du drame en train de se jouer ; elle « *répond à une vision de l'histoire de la musique héritée de l'enseignement de Guido Adler qui concevait le mouvement historique à l'image d'un organisme en évolution* ». Taïeb propose d'aborder ce répertoire en examinant la fonction dramatique (délaissée par Botstiber), qui importe tout autant que la dimension formelle. Pour cela, il s'agit de prêter attention aux contributions de la philosophie et des lettres.

<sup>2</sup> Lorsque nous ferons référence au genre italien, nous écrirons *opera* sans accent et en italique ; lorsque nous ferons référence à l'opéra traduction française, et au lieu opéra, nous l'écrirons avec accent et sans italique.

Si chercher les *valeurs manifestées*<sup>1</sup> dans un texte est ou devient l'un des moteurs de lecture, alors chercher les valeurs dans un texte mis en musique et en scène peut aussi être un moteur dans la réception de l'œuvre opératique. Par extension, le chercheur en éducation pourra également être intéressé par la recherche, la cartographie des valeurs des différents « acteurs » dans une classe et plus généralement dans un lieu d'enseignement-apprentissage. C'est ce qui nous a occupée durant notre première période de recherche entre 2001 et 2013. De fait, le chercheur se garde de porter des jugements de valeur sur quiconque. L'objet n'est pas de savoir qui des uns ou des autres seraient les « bons » ou les « méchants ». Dans une sorte de mise en abyme, cette NdS obéit à ces ressorts : quelles sont les valeurs du chercheur en train d'écrire ? À quoi le chercheur tient-il ? À quoi attribue-t-il de l'importance ?

Entre une classe d'Éducation musicale et un lieu comme l'opéra, nous avons affaire à des institutions<sup>2</sup> musicales porteuses de valeurs. D'autres rapports d'analogies peuvent être tissés également : entre d'une part les musiciens et leur chef dans la fosse d'orchestre et d'autre part les élèves dans leurs rôles de musiciens, chanteurs, en situation d'interpréter, d'improviser et leur enseignant<sup>3</sup> ; entre le public qui écoute à l'opéra et les élèves qui jouent le rôle de spectateurs ou public de leurs propres camarades, ou de leur enseignant, entre l'œuvre opératique écoutée et regardée et les œuvres écoutées en classe. Des histoires se jouent, des conflits naissent, des « accordages » sont nécessaires pendant les scènes et durant les différentes situations en classe. L'intrigue présente dans l'opéra ne se déroule pas toujours bien ; dans la classe non plus. Le désir, les émotions et l'intérêt du spectateur, tout comme les désirs et intérêts des élèves en classe, sont plus ou moins activés. Les systèmes de valeurs sont mis à l'épreuve. Ce sont ces systèmes de valeurs qui nous intéressent, ce sont les histoires que tissent enseignants et élèves, les raisons pour lesquelles les choix et les décisions se prennent, les intrigues se nouent, qui nous préoccupent. Le public est à l'opéra d'une certaine manière pour apprendre sur cette histoire en train de se jouer ; l'élève est en classe pour apprendre à partir de ce que l'enseignant met en scène, en valeur. Et puisque nous sommes en Éducation musicale, l'analogie pénètre, à certains moments, dans le réel de la classe : l'œuvre opératique se constitue en un savoir enseigné. Des extraits sont alors interprétés vocalement, d'autres sont écoutés et analysés. L'opéra est la classe en action, en actes.

Faire appel aux termes qui caractérisent l'opéra pourrait sembler de l'ordre de la métaphore facile, ou encore donner à penser au lecteur à une instrumentalisation d'un genre musical au service de l'élaboration d'une pensée. Les métaphores que nous employons sont fondées sur des analogies, soit des rapports de ressemblances partielles entre deux entités<sup>4</sup>. Ces rapports sont moins évidents qu'il n'y paraît. Et malgré leurs limites, ces concepts d'analogie et de métaphore accompagnent cet écrit, à titre heuristique : « *chaque concept ... présent dans notre esprit doit son existence à une immense suite d'analogies élaborées inconsciemment au fil du temps, lui donnant naissance [au concept] et continuant pendant notre vie entière de l'enrichir* » (Hofstadter, Sander, 2013, p.9). Ainsi, cette NdS se présente sous la forme d'une ouverture suivie de quatre actes et d'une *coda*<sup>5</sup>. Chaque acte est divisé en un prologue suivi de quatre scènes ; seul le quatrième a été réduit à trois. Dès lors, tout en structurant le récit et en générant des idées (fonction heuristique), les analogies employées réfèrent à la dimension identitaire et sociale de notre parcours de formation musicale personnel et professionnel<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> Expression empruntée à Jouve.

<sup>2</sup> Ainsi, par exemple, Lacombe écrit à ce sujet, en 4<sup>e</sup> de couverture, que « *l'opéra français est fortement déterminé par son lien avec l'État, depuis son institutionnalisation par Louis XIV, qui consacra le genre de la tragédie en musique, jusqu'à l'inauguration en 1989 de l'Opéra Bastille, voulu par François Mitterrand, à l'occasion des festivités du bicentenaire de la Révolution* ». (2020).

<sup>3</sup> L'enseignant serait, en tant que concepteur et acteur de son enseignement, l'analogon à la fois du compositeur, du chef d'orchestre et du metteur en scène.

<sup>4</sup> La métaphore est une figure d'expression fondée sur le transfert d'un terme désignant une entité, à une autre, en vertu d'une analogie entre les deux entités (TLFi). Une analogie est le rapport de ressemblance, d'identité partielle, de correspondance, entre des réalités différentes, comparées (TLFi). Hilgert définit la métaphore comme une figure de l'analogie, « *une ellipse d'une expression analogique* » (2016, p. 67).

<sup>5</sup> Lorsque nous faisons référence au terme musical énoncé en italien (mouvement d'une œuvre, genre musical etc.), nous l'écrivons en italique, sans accent, accordé selon le genre (masculin ou féminin) d'usage en italien : par exemple, un *finale*, un *opera seria*.

<sup>6</sup> Voir tome 3, autobiographie raisonnée.

Des encadrés ponctuent l'écrit, dès cette introduction. Ils visent à attirer l'attention sur les objectifs et les questions posées par nos travaux ; ils servent à résumer la pensée et à mettre l'accent sur des moments « charnières », des nœuds du raisonnement.

Le tableau 1 qui suit résume la structure de cet écrit ; il sera mentionné en début de chaque acte.

Ouverture		
Actes	Scènes	Instances de moments
I – Logique, mécanique de la note de synthèse : vers la modélisation	Prologue S1 – Rassembler nos travaux S2 - Epistémologie et recherches sur l'Éducation musicale S3 - Mécanique des concepts pour fabriquer la recherche S4 - Des modélisations aux modèles : acceptions, dénotations, formes et fonctions	Logique, mécanique scientifique
II – Valeurs d'enseignants d'Éducation musicale, genèse : 2001-2013	Prologue S1 – Cartographier les valeurs d'enseignants et la genèse de ces valeurs S2 – Conceptions des enquêtes, collectes et traitements S3 - Résultats : des valeurs déclarées à leur genèse S4 – Recherche d'un dialogue entre des disciplines, 2001-2013	Historique 1 : 2001-2013
III – Choix déclarés et actés d'enseignants d'Éducation musicale, selon les activités : 2010-2021	Prologue S1. Décrire et comprendre les choix des enseignants S2. Conceptions, des enquêtes à propos des choix des enseignants S3. Résultats : choix déclarés, choix en classe S4. Articulations dialogiques entre concepts et champs de recherche, 2010-2021	Historique 2 : 2010-2021
IV – Rapports aux valeurs, aux choix et pratiques enseignantes : prospective pour modéliser un système	Prologue S1. Enrichir la palette méthodologique S2. Objets à renforcer, projets S3. Vers une modélisation systémique des pratiques enseignantes en EM, valeurs-normes-choix-décisions	Singularisation d'un projet, sédimentation des moments précédents : après 2021
Coda		

Tableau 1 - Correspondances entre actes, scènes et instances de moments (d'après Hess, 2009) (non publié)

**ACTE I – LOGIQUE, MÉCANIQUE DE LA NOTE DE  
SYNTHESE : VERS LA MODÉLISATION**



## Prologue

Nous avons fait le choix de la métaphore de l'ouverture pour l'introduction générale de cette NdS ; nous choisissons le prologue pour introduire chaque acte. Ouverture et prologue sont proches, dans le sens qu'ils introduisent les opéras. Le prologue, dans une œuvre dramatique, annonce le sujet et honore la personnalité (comme le roi) devant laquelle l'œuvre est exécutée, notamment en France, « où l'opéra avait un lien étroit avec la monarchie » (Harris-Warrick, 2010). C'est un préambule que l'on trouve dès les premiers opéras comme l'*Euridice* de Jacopo Peri (1600) ou encore dans l'*Orfeo* et l'*Incoronazione di Poppea* (1642) de Claudio Monteverdi (Honegger, 1976, p. 832). On le retrouve dans de nombreux opéras produits à l'Académie royale de musique à partir de 1669, mais le plus souvent sans rapport avec le sujet, sorte de « vestibule éclatant » (Marmontel cité par Honegger, 1976). Jean-Philippe Rameau l'abandonne et le remplace par une ouverture (Honegger, 1976). Il réapparaît au XIX<sup>e</sup> siècle pour annoncer le sujet comme dans *Les Troyens à Carthage* d'Hector Berlioz (1863). Ce n'est pas la fonction panégyrique qui retient notre attention puisque nous n'honorons personne, en revanche, dans chaque prologue, nous présentons le sujet de l'acte qui le suit.

*Acte* désigne communément ce que fait une personne, son action (premier synonyme<sup>1</sup>). Par ailleurs, dans une pièce qu'elle soit de théâtre ou lyrique, acte désigne une « grande division d'une pièce, correspondant à un tournant important (nœud, péripétie, dénouement) de l'action » [...] ou encore le regroupement de « plusieurs scènes » (Trésor de la langue française, TLFi<sup>2</sup>). C'est à ce double titre que nous employons la métaphore sous-entendant l'action de rechercher et la comparaison avec une partie dans un écrit long.

L'enjeu de ce premier acte, ou premier moment, est de doter cet écrit d'une logique et d'une mécanique générale. L'objectif est de donner forme et signification aux comparaisons des éléments qui ont structuré nos recherches et qui structureront celles à venir. Notre dessein est que cette même logique puisse également servir à l'accompagnement des étudiants dont nous avons et nous aurons la charge.

Dès lors, afin d'explicitier la mécanique des travaux réalisés (acte II puis acte III) et des travaux à venir (acte IV), ce premier acte pose un certain nombre de points de repère épistémologiques susceptibles d'être en lien avec des travaux de recherche sur l'Éducation musicale. La scène 1 présente les travaux menés entre 2001 et 2021, de manière holistique. L'analyse des titres et des références nous conduit à scinder les travaux en deux périodes : entre 2001 et 2013 puis entre 2010 et 2021. La scène 2 définit et délimite le concept d'épistémologie des disciplines de recherche en lien avec des problématiques d'Éducation musicale, à partir de la réflexion déjà engagée en 2015 (Tripier-Mondancin, Jaccard). La scène 3 propose une revue des concepts récurrents dans toute recherche en sciences humaines. Ces concepts fondent nos travaux et leur comparaison. La scène 4 questionne le potentiel heuristique des concepts de *modèle*, *modélisation* et *analogie*, afin de pouvoir « exprimer de façon communicable quelques raisonnements relatifs à un phénomène identifiable » (Le Moigne, 1999, p. 5).

La recherche d'un résultat du type « modèle » et le processus qui conduit à l'établissement de ce résultat, la modélisation, amènent la chercheuse à se questionner sur la manière dont elle a construit l'exploration du phénomène en question pour accéder à son intelligibilité.

<sup>1</sup> Nous serons amenée régulièrement à utiliser le D.E.S., dictionnaire électronique des synonymes en ligne <https://crisco2.unicaen.fr/des/> Il est le « Fruit des travaux du Crisco (Centre de Recherche Inter-langues sur la Signification en Contexte de l'université de Caen) [...] Le D.E.S. est obtenu par compilation et symétrisation des renvois synonymiques contenus dans sept dictionnaires (Ozouf, 2004) : deux dictionnaires analogiques (Le Grand Larousse et Le Grand Robert), deux dictionnaires des synonymes du 19<sup>e</sup> (Lafaye et Guizot) et trois dictionnaires des synonymes du 20<sup>e</sup> (Bailly, Bénac et Du Chazaud) » (Guy, 2015, p. 89). Nous écrivons dans le texte en guise de référence : (D.E.S., Crisco).

<sup>2</sup> Trésor de la langue française, Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.



Ouverture		
Actes	Scènes	Instances de moments
I – Logique, mécanique de la note de synthèse : vers la modélisation	Prologue S1 – Rassembler nos travaux S2 - Epistémologie et recherches sur l'Éducation musicale S3 - Mécanique des concepts pour fabriquer la recherche S4 - Des modélisations aux modèles : acceptions, dénnotations, formes et fonctions	Logique, mécanique scientifique
II – Valeurs déclarées d'enseignants d'Éducation musicale, genèse : 2001-2013	Prologue S1 – Cartographier les valeurs d'enseignants et la genèse de ces valeurs S2 – Conceptions des enquêtes, collectes et traitements S3 - Résultats : des valeurs déclarées à leur genèse S4 – Recherche d'un dialogue entre des disciplines, 2001-2013	Historique 1 : 2001-2013
III – Choix déclarés et actés d'enseignants d'Éducation musicale, selon les activités : 2010-2021	Prologue S1. Décrire et comprendre les choix des enseignants S2. Conceptions, des enquêtes à propos des choix des enseignants S3. Résultats : choix déclarés, choix en classe S4. Articulations dialogiques entre concepts et champs de recherche, 2010-2021	Historique 2 : 2010-2021
IV – Rapports aux valeurs, aux choix et pratiques enseignantes : prospective pour modéliser un système	Prologue S1. Enrichir la palette méthodologique S2. Objets à renforcer, projets S3. Vers une modélisation systémique des pratiques enseignantes en EM, valeurs-normes-choix-décisions	Singularisation d'un projet, sédimentation des moments précédents : après 2021
Coda		

Tableau 2 - Correspondances entre actes scènes et instances de moments (d'après Hess, 2009) (non publié)

)

## Scène 1 - Rassembler nos travaux

Pour présenter l'ensemble de nos travaux, dans l'idée hessienne de penser la dissociation, la fragmentation, nous proposons de répondre à trois questions, sans entrer dans la nouvelle logique d'évaluation académique fondée sur l'indicateur statistique dit « facteur h » ou *H-index* en anglais : quelle est la fréquence, l'unité ou la diversité de nos travaux ? De quels objets de recherche parlons-nous ?

### 1. Fréquence des travaux régulière, 2006 - 2021

Une première approche consiste à examiner les différents types de travaux menés (articles, chapitres, livres...), selon la nomenclature issue du document *L'habilitation à Diriger des Recherches* (2019, p. 7), à partir du moment où nous nous sommes inscrite dans une activité scientifique. Quelle est la fréquence des productions, la forme éditoriale (seule ou à plusieurs), éventuellement les fonctions occupées au moment de leur production<sup>1</sup> ? L'histogramme 1 synthétise et permet de visualiser à la fois la variété, la quantité et la fréquence des travaux menés (y compris les travaux dans des revues professionnelles) réalisés entre 2006 (deux ans avant la fin de la thèse) et 2020, par type de publication<sup>2</sup>. La nomenclature est détaillée ci-après. La lecture n'est pas facile, mais le lecteur peut par exemple repérer une forme de régularité ainsi que la catégorie d'écrits la plus fréquente, c'est à dire les articles (ACL) parus dans des revues internationales ou nationales à comité de lecture<sup>3</sup>.

La liste des écrits relatifs à nos opérations de recherche montre dans l'ordre décroissant, une grande régularité dans :

1. La production d'articles parus dans des revues internationales ou nationales à comité de lecture (ACL), écrits soit en nom propre, soit en collaboration (20 publiés, le 21<sup>e</sup> est en cours).

Si l'on compte sur 15 années, entre l'année de parution du premier article et celle du dernier, cela fait une moyenne de 1,4 article de ce type, par an.

2. La participation à onze conférences données à l'invitation de comités d'organisation dans des congrès nationaux ou internationaux (C-INV, 10 publications). La 11<sup>e</sup> aura lieu en juin 2022 ;
3. La production de sept chapitres d'ouvrages scientifiques (OS, 7 publications) ;
4. La codirection ou coédition (DO) de deux ouvrages scientifiques (Vergnolle Mainar et Tripier-Mondancin, 2017 ; Tripier-Mondancin et Canguilhem, 2018a), de trois numéros de revues scientifiques (Tripier-Mondancin et Jaccard, 2015a ; Maizières et Tripier-Mondancin et Escoubet, 2020a ; Canguilhem et Tripier-Mondancin, 2022, accepté) et d'un numéro de revue professionnelle (Cahiers pédagogiques, 2012).

Même si elles n'ont pas fait l'objet d'édition, on notera la participation régulière également à neuf communications orales sans actes dans un congrès international ou national (C-COM).

Moins fréquemment, nous avons édité :

1. Un ouvrage scientifique en nom propre en 2010 (OS ouvr.) ;
2. Trois articles sans comité de lecture (ASCL) ;
3. Trois communications avec actes dans un congrès international (C ACTI) ;
4. Quatre publications de vulgarisation<sup>4</sup> (PV).

---

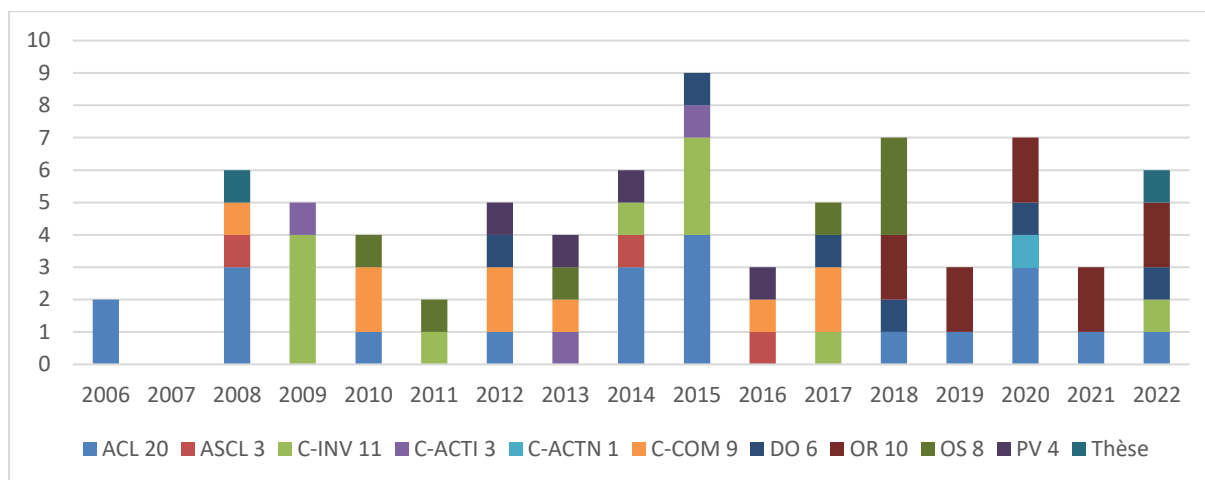
<sup>1</sup> PRAG et doctorante entre 2002 et 2008, docteur en 2008, maître de conférences à partir de 2010.

<sup>2</sup> Voir la liste des productions placée après la *coda*, classées chronologiquement.

<sup>3</sup> ACL, en bleu clair, à la base des colonnes, les années où nous en avons produits.

<sup>4</sup> Jusque en 2006, nous avons produit un certain nombre de travaux en lien avec des enjeux pédagogiques, dans des revues professionnelles, comme le bulletin devenu journal de l'APEMU, Association des Professeurs d'Éducation Musicale (articles dans la revue, chapitres dans plusieurs actes de congrès), ou encore deux méthodes que nous ne faisons pas figurer, dont l'une publiée par le CDDP (Centre Départemental

Enfin, depuis 2018, nous concourons au développement et à la gestion (1) de l’outil *sharedocs* (base de partage de données) du groupe de recherche collaborative ÉMIS (Éducation Musicale et Intégration Sociale), sur la plateforme Huma-Num hébergée par la TGIR (Très grande infrastructure de Recherche) et (2) d’un « carnet d’hypothèses<sup>1</sup> » (peu développé faute de temps).



Histogramme 1 - Récapitulatif de l'ensemble des travaux y compris publications de vulgarisation (PV) entre 2006 et 2022, selon la nomenclature préconisée (Université Toulouse-Jean Jaurès, 2019, p. 7) (non publié)

## 2. Solo, duo, trio, quatuor, quintette

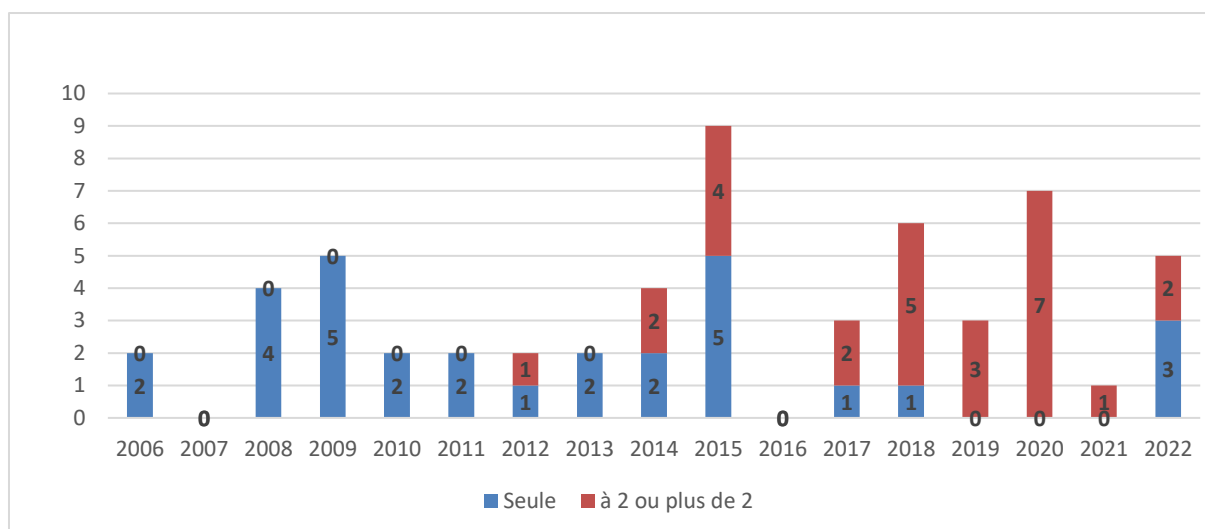
L’histogramme 2 donne à voir cette fois les travaux publiés seule (solo) ou en collaboration (du premier duo en 2012, au quintette en 2020, en passant par un trio (2015), un quatuor (2019). Dans cet histogramme, nous avons retiré les trois articles parus dans des revues sans comité de lecture (ASCL), les quatre articles parus dans des revues professionnelles (PV) et les neuf communications orales qui n’ont pas été suivies de parution d’actes, que ce soit dans un congrès international ou national (C-COM). Notre première production<sup>2</sup> en collaboration voit le jour en 2012 avec la coordination d’un dossier dans un numéro d’une revue professionnelle (*Cahiers pédagogiques*, n°497). Quant à notre première collaboration avec un chercheur, elle avait démarré en 2010 à l’occasion d’un colloque organisé par Mili et Coen à Genève, dans le cadre des JFREM<sup>3</sup>, Journées Francophones de la Recherche en Éducation Musicale. Au cours de ces journées, Maizières et moi-même avons comparé une partie de nos résultats de thèse. Nous démarrions là une collaboration qui depuis n’a pas cessé (8 entre 2014 et 2022, dont la coordination de deux numéros de revue, dont l’un est en cours d’élaboration). Mais l’article ne parut qu’en 2018 (Maizières et Tripier-Mondancin, 2018a). Cette première collaboration avait d’autant plus de sens que nos thèses portaient, pour Maizières, sur le rapport personnel et professionnel à la musique des enseignants du premier degré, et pour nous même, sur les valeurs des enseignants d’Éducation musicale du second degré. Si nos problématiques de départ ont été construites indépendamment, dans les deux cas, le rapport à la musique des enseignants généralistes, pour les premiers, spécialistes de la musique pour les seconds, ainsi que la question des valeurs ont été examinés. Entre 2014 et 2017, nous produisons autant de travaux, seule, qu’en collaboration. À partir de 2017, les collaborations prédominent sur les travaux en nom propre.

de Documentation Pédagogique) d’Agen sous la forme d’un manuscrit et d’une cassette VHS et l’autre sous forme d’un DVD publié par l’IUFM Midi-Pyrénées, enfin des cours pour le CNED (Centre National d’Enseignement à Distance).

<sup>1</sup> <https://ldi.hypotheses.org/category/rencontres>

<sup>2</sup> Dans les faits, nous avons déjà coordonné (ou participé à) l’édition d’actes de congrès de l’APEMU (Association des Professeurs d’Éducation musicale) en 1996, 1998 et 2000.

<sup>3</sup> Les *Journées francophones de recherche en éducation musicale* sont nées en 1999. Elles sont organisées sur la base d’un partenariat francophone international entre la Belgique, le Canada, la France et la Suisse.



Histogramme 2 - Travaux publiés, seule (bleu) ou en collaboration (rouge). Sont retirés les travaux publiés dans des revues professionnelles (non publié)

### 3. Partition en deux grands mouvements : valeurs, choix

Que nous indiquent les références des différentes productions sur les contenus de nos travaux ? Nous prenons appui sur la liste des productions placée avant les références bibliographiques. Toujours dans une approche holistique, nous prenons appui sur la totalité des références<sup>1</sup> des publications, traitées selon les méthodes d'analyse de contenu, qualitative et quantitative, qui visent à interpréter des contenus manifestes dans différents types de communications verbales orales ou écrites (Bardin, 1977-2014 ; Mucchielli, 2006). Le traitement des données est à la fois non automatisé (analyse du contenu qualitative) et automatisé. Automatisé signifie qu'un traitement quantitatif des occurrences est fait à l'aide de l'application informatique Tropes, dédiée à l'analyse propositionnelle des discours<sup>2</sup> (APD) (Ghiglione et al. 1985). Ces traitements se renforcent en autorisant une vérification mutuelle. À ce stade, seules des opérations statistiques descriptives sont envisagées dans l'esprit des recherches exploratoires « pour voir » (Bardin, 2014 p. 33) et non pas pour confirmer des hypothèses. Deux périodes distinctes se succèdent. La délimitation entre la première et la seconde période se joue entre 2010 et 2013. Comment arrivons-nous à cette conclusion de deux ensembles de travaux, ou deux mouvements ?

#### 3.1. Ce que disent des titres

Que peuvent exprimer les références en regard d'une étude ? Nous pensons à l'instar de Lavarde (2008) que ces références, dont le titre, peuvent expliciter certains des concepts centraux qui structurent une recherche scientifique comme, 1) l'objet de recherche, 2) le thème général (objet du discours en général), (3) la question de départ plutôt intuitive, 4) la question de recherche construite à partir, 5) d'un problème que le chercheur aura lui-même construit. Les questions vont engager la recherche et induire 6) des objectifs. Les objectifs se précisent au sein d'une discipline académique précise, voire de plusieurs.

Ainsi l'objet de recherche est à mi-chemin entre la problématique qui le sous-tend et la question de recherche. Les objets de recherche ne viennent jamais tout à fait seuls à l'esprit. Peu à peu s'élaborent autour d'eux des questionnements successifs. Nous entendrons par « objet de la recherche », ce sur quoi le chercheur va investiguer ; « *il n'est pas donné spontanément* » (Lavarde, 2008, p. 82), il se construit,

<sup>1</sup> Les références comprennent le ou les auteurs, le titre, l'année de parution, le nom de la revue ou le titre de l'ouvrage dans le cas d'un chapitre. Nous postulons que la désignation de la revue témoigne d'un lien entre objets de recherche, questions posées, lignes éditoriales poursuivies.

<sup>2</sup> Tropes ne retient un substantif que s'il obtient *a minima* trois occurrences. Nous avons aussi fait une analyse des similitudes à l'aide du logiciel Iramuteq afin de voir si nous arrivions aux mêmes conclusions. L'application Iramuteq a été développée par Ratinaud, au sein du LERASS (Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales) de l'université Toulouse-Jean Jaurès. Le projet est soutenu par le labex SMS, Université Toulouse-Jean Jaurès.

en lien avec le problème repéré. Weil-Barais (1997, p. 26 citée par Lavarde, 2008, p. 82) signale que « *La thèse constructiviste postule que l'objet est toujours une construction mentale, même lorsque celui-ci a un substrat matériel* ». Ainsi, deux objets sont centraux dans la thèse que nous avons soutenue : « valeurs déclarées par des enseignants d'Éducation musicale » et « genèse de ces valeurs ». L'objet se construit grâce à des lectures, à des choix de théorie(s) de référence c'est-à-dire un système explicatif<sup>1</sup> pour circonscrire, comprendre le réel. L'objet de la recherche est distinct ou distant de l'objet du réel. Objet et théorie(s) sont en lien, non seulement, avec la question de recherche et le problème qui préoccupent le chercheur, mais encore, la méthodologie mise en œuvre pour investiguer.

Linguistiquement, l'objet de recherche prend la forme d'un syntagme soit d'une « *combinaison de morphèmes ou de mots qui se suivent et produisent un sens* » (TLFi). La formulation est relativement courte. Dès lors en raison de sa « taille », l'objet peut prendre place, dans un titre, dans un résumé, dans une quatrième de couverture, ou encore, au sein des mots clés que ce soit d'un article, d'un chapitre, d'une partie de mémoire, d'une thèse, de rapports ou d'un compte-rendu de recherches, d'une manière générale.

Après examen des titres de l'ensemble de nos publications, il s'avère que les trente-neuf publiés que nous retenons mentionnent tous l'objet ou les objets de recherche.

Cependant, un titre peut-il dire autre chose que l'objet de la recherche ? Treize titres sur trente-neuf signalent une partie de la problématique. Cela correspond aux études de la deuxième période de nos travaux. La problématique est suggérée à l'aide de syntagmes comme « *acceptabilité de la comparaison de deux enquêtes* », « *théorie/pratique* », « *distinction théorie pratique* ». Plus souvent la problématique est suggérée à l'aide de verbes à l'infinitif (5 articles sur 39) comme « *problématiser un commentaire comparé d'œuvres musicales écoutées* ». La problématique peut aussi être exprimée par un verbe conjugué au sein d'une phrase interrogative (2 articles) : « *En quoi le rapport au sonore se modifie-t-il dans les programmes de collège entre les années 1960 et 1970 ?* ». Un autre titre fait référence à la problématique sur les « *changements dans les conceptions* » des programmes d'enseignement musical en collège ou encore les « *changements et reconfigurations* » dans les programmes scolaires de plusieurs disciplines. D'une manière générale, à partir de 2013, les titres sont de plus en plus nombreux à mentionner soit les problématiques, soit les objectifs, soit les deux : la distinction entre « *savoir disciplinaire et compétence transversale* », « *l'acceptabilité de la comparaison des résultats de deux enquêtes indépendantes* », le dépassement des « *clivages, de l'opposition, de la distinction historique théorie et pratique dans l'enseignement musical en France* », « *l'idée de renouvellement par les pratiques musicales collectives* », la caractérisation des « *difficultés déclarées* » par des professeurs en charge de l'enseignement musical, ou encore l'examen du lien entre « *pratiques musicales et action sociale* ».

Seuls deux titres sur les 39 font référence à un aspect méthodologique (échantillons) : *23 enseignants débutants et experts* (2006b) et *191 professeurs d'Éducation musicale* (2008).

Quelques titres indiquent des résultats. Dans nos premiers travaux, un seul titre fait état d'un des grands résultats de l'enquête, par l'ajout de l'adjectif composé « *esthétique-éthique* » résumant ainsi le type de « *valeurs déclarées par les enseignants interrogés* ». En revanche, à partir de 2013, plusieurs titres font état explicitement d'un résultat : c'est l'histoire de l'enseignement musical au lycée « *entre académisme et socioconstructivisme* », la comparaison entre « *la série littéraire et l'option facultative au lycée et la série technologique* » montrant « *deux évolutions différentes* ». L'utilisation de verbes conjugués ou à l'infinitif dans les titres suivants sous-entend également un résultat : « *Les valeurs qui mobilisent les enseignants* », « *dépasser les clivages* » et « *dépasser l'opposition* ».

<sup>1</sup> Popper, à propos des théories, emploie la métaphore du « filet de pêche » pour capturer le monde (Popper, 1978, p.57).

Un seul titre suggère une hypothèse, en énonçant une variable indépendante à l'aide d'un long syntagme, « *le renouvellement par les pratiques musicales collectives et expérimentales* » en regard de deux verbes à l'infinitif en guise de variables dépendantes « *socialiser éduquer* ».

### **3.2. Valeurs déclarées par des enseignants, genèse**

Une première période de travaux se distingue avant 2012, 2013. Plus précisément, d'après les titres seuls cette fois, il est question de deux, voire trois grands volets de recherches au sein de cette première période :

1. Des valeurs déclarées par des enseignants d'Éducation musicale ;
2. De la genèse de ces valeurs (histoire, attributs, conceptions et valeurs de la discipline scolaire, programmes scolaires, formation initiale et continue des enseignants) ;
3. De la comparaison des valeurs qui mobilisent enseignants du premier degré et du second degré.

Nous verrons dans l'acte II, qu'au-delà des seuls titres, la synthèse des objets de recherche, des questions, des hypothèses, des théories de références, confirme bien ce premier volet de travaux. Cette période s'échelonne de 2006 à 2013, exception faite de l'article co-élaboré avec Maizières en 2010 et paru très tardivement en 2018<sup>1</sup>.

### **3.3. Curricula, pratiques de classe, épistémologie**

Nous situons la deuxième période autour des productions de 2013. La diversité des objets de recherche pourrait donner à penser qu'il y aurait moins d'unité scientifique. Si la logique de recherche a été différente, néanmoins un fil conducteur est lisible dans la chaîne des questions et hypothèses durant cette deuxième période. Le nombre de productions est bien plus élevé ; cela multiplie les chances de donner l'impression de dispersion. Les collaborations avec différents chercheurs comme mentionnées, sont devenues une modalité de faire (de) la recherche. Dans l'ordre décroissant en nombre de travaux, nous avons eu le plaisir de travailler avec Frédéric Maizières, Philippe Canguilhem, Christine Vergnolle Mainar, Sylvain Jaccard, André Tricot, Marie-Claude Lauga-Hamid, Marco Toledo -Nascimento, Lorraine Roubertie-Soliman, Elisabeth Martinez, Nicole Bach, Laura Abello, Daniel Guy, Michaël Traver, Karina Cobo-Dorado, Adrien Bourg, Sébastien Durand, Gérald Guillot, Philippe Lalitte.

Dans cette deuxième période il est question 1) de la poursuite de l'analyse historique et didactique des programmes scolaires de collège (pour les *curricula*<sup>2</sup> parus après la thèse) et de lycée (conceptions, contenus, changements, comparaisons entre Éducation musicale et d'autres disciplines), 2) d'analyse des activités et pratiques 2-1) vocales, 2-2) d'écoute d'œuvres, 2-3) instrumentales, et enfin 3) d'épistémologie de la recherche dans quelques travaux français portant sur l'enseignement musical d'une manière générale.

### **3.4. Quatre ensembles d'objets de recherche confirmés**

Qu'apporte de plus l'analyse automatisée sur le seul corpus constitué des références des travaux (tableau 3) ? Elle montre que si dans les titres des travaux de la première période, il était question d'*éducation* (20) et de *valeurs* (11) d'*enseignants* (20) en collège (4), en France (3), en ce qui concerne la seconde période, les préoccupations les plus récurrentes sont liées à la recherche (12 occurrences) en Éducation musicale (22) en collège (9), en France (7), aux pratiques vocale et d'écoute d'œuvres (3), et orchestrale (1), dans leurs clivages (3) pratiques (8) et théoriques (5), à l'enseignement (6) de la musique (4) (désignation de l'enseignement musical au lycée), dans ses dimensions programmatiques (3).

<sup>1</sup> Pour des raisons de retards successifs d'édition, alors que l'article avait été reviewed et accepté chez Peter Lang.

<sup>2</sup> Sur la distinction entre *curricula* (terme employé dans la recherche anglophone) et programme ou instructions (terme français), nous renvoyons le lecteur à l'article co-écrit avec Lauga -Hamid (2017).

L'épistémologie de la recherche semble être devenue un objet explicitement présent de manière récurrente dans la deuxième période, jusqu'à cette NdS incluse. Si l'occurrence du mot *recherche* est aussi fréquente (12), c'est en raison des noms des revues dans lesquelles les études ont été publiées.

L'objet « valeur » très présent dans la première période semble être laissé de côté dans les références de la deuxième période. De surcroît, l'objet « enseignement » (6) se substituerait en 2<sup>e</sup> période à l'objet *enseignant* (7), montrant par là un élargissement, un décentrage de la personne de l'enseignant, pour aller vers les questions d'enseignement-apprentissage, en classe.

Les thèmes de recherche s'élargissent en développant la perspective comparatiste entre enseignement musical au collège et enseignement musical à l'école primaire (en lien avec la collaboration avec Maizières), tout en s'ouvrant aux programmes de l'enseignement musical au lycée.

Complétée par l'analyse des résumés, cette première analyse globale fait apparaître quatre ensembles d'objets de recherche : l'identification et la cartographie des valeurs déclarées des enseignants, la genèse de ces valeurs (dont l'histoire de la discipline scolaire et de la formation des enseignants, l'analyse des curricula, l'histoire des enseignants), les pratiques déclarées et effectuées en classe (lors des activités vocales, d'écoute d'œuvre, et orchestrales), l'épistémologie des recherches en lien avec l'Éducation musicale.

Substantifs période 1		Substantifs période 2	
Éducation (éd. musicale, éd.au choix, revues)	20	Tripier-Mondancin	29
Tripier-Mondancin	13	Éducation musicale	22
Valeur	11	Recherche (en EM, en musique, en pédagogie de la musique)	12
Enseignant (5), professeur (2)	7	Collège	9
Collège	4	Pratiques (vocales, collectives, orchestrales, d'enseignement)	8
France	3	Toulouse	8
		France	7
		Enseignement	6
		Maizières Frédéric	6
		Théorie	5
		Musique	4
		Programme	3
		Formation	3
		Œuvre (écoutée)	3
		Clivage	3
		Presses universitaires	3
		Vergnolle Mainar Christine	3
		Canguilhem Philippe	3

Tableau 3 - Analyse dans Tropes des occurrences présentes dans les références de la période 1 et 2 (non publié)

## Scène 2 - Épistémologie et recherches sur l'Éducation musicale

### 1. Acceptions, raisons

Positionner l'épistémologie des recherches que nous avons conduites dans le champ de l'Éducation musicale de 2006 à 2021, implique de s'accorder sur l'explicitation du concept d'épistémologie d'une manière générale, mais aussi sur le type d'épistémologie dont il va être question : épistémologie de nos propres travaux et épistémologie des principales disciplines de recherche en lien avec nos travaux. L'épistémologie des disciplines permet d'explicitier d'où parle un chercheur, de quel(s) objet(s) il est question, de quelle(s) manière(s) et à l'aide de quelle(s) discipline(s), il est possible d'en parler (Lavarde, 2008, p. 33). Reuter signale que « *toute discipline de recherche a son autonomie (caractérisée notamment par des questions, un corps théorique, et des objets spécifiques)* » (2007a, p. 79). Pour autant, chaque discipline est reliée à d'autres, du fait que certains objets, par exemple, sont communs même s'ils ne sont pas abordés de la même manière, ou que certains concepts, certaines méthodes circulent de l'une à l'autre. Toute épistémologie à quelque niveau que ce soit est garante des critères de scientificité. Vérifier qu'une question de recherche est, ou n'est pas, ou pourrait être, voire devrait être en lien avec telle ou telle discipline de recherche participerait ainsi à la discussion sur la validité, la fiabilité, sinon l'acceptabilité de la recherche engagée.

Comme dit en introduction, positionner l'épistémologie des recherches conduites est en grande partie l'objet d'une NdS. En outre, nous considérons, à l'instar de Schmid, que « *l'épistémologie devient immanente pour une part à la fois aux pratiques scientifiques et technologiques mais aussi aux développements éthiques qui les accompagnent* » (1998, p. 13). Ce constat explique le choix par l'auteur du titre de l'ouvrage *L'âge de l'épistémologie*. De fait, l'épistémologie est un processus qui permet de délimiter, repositionner, vérifier, afin d'écartier le sensationnel ou les mythes pour laisser place au scientifique. Que l'épistémologie soit pensée comme une science ou comme une philosophie, c'est un discours, une étude (logos) sur la science, étymologiquement sur les connaissances (en grec épistēmè) et les habiletés acquises sur les choses. L'épistémologie étudie les modalités de production du discours scientifique, c'est à dire de production des connaissances. Elle tente de répondre aux questions suivantes : d'où viennent les problèmes identifiés comme détenant un intérêt particulier ? D'où viennent les savoirs scientifiques (quelle est leur origine) ? Par qui sont-ils identifiés ? Pour qui et pourquoi ont-ils été identifiés ? Qu'ont-ils de particulier en regard d'autres savoirs (comme les croyances entre autres) ? Comment sont-ils validés ? Quelle est leur portée explicative (leur devenir, leur pertinence, leur finalité) ? (Raiche et Noël-Goudreault, 2008 ; D'Espagnat, cité par Soler, 2009, p. 6, Tripiet-Mondancin et Jaccard, 2015b, p. 5). Il s'agit donc de questionner la pertinence des objets de recherche, des questions, hypothèses et problèmes de recherche, que nous mettons à l'étude, en lien avec les théories mobilisées, les méthodes, les modalités et outils pour construire, traiter et analyser des éléments empiriques afin de produire des connaissances ou résultats, dans le domaine de l'Éducation musicale.

Ces aspects sont rarement exposés, faute de temps dans les colloques, faute de place dans les articles, faute parfois de considération. Dès lors ils demeurent implicites (Cohen-Azria et Sayac, 2009). Paillé et Mucchielli écrivent à ce propos que lorsqu'il est question de

« *Rendre compte d'une enquête, les opérations de construction du sens sont invisibles. Le raisonnement sur l'enquête est livré au lecteur, mais l'auteur ne dit pas comment il est arrivé à ce raisonnement, lequel, dans la plupart des cas, lui a pourtant donné bien du fil à retordre, a nécessité la mise en place de moyens méthodologiques d'analyse et d'interprétation, a impliqué des dizaines de séances d'annotations et d'écriture plus ou moins systématiques, s'est incarné dans plusieurs versions textuelles, a mobilisé des opérations mentales spécialisées (conceptualisation, montée en généralité, inférence contrôlée). Il n'est bien sûr pas toujours*



*nécessaire ni élégant de donner à voir toute cette "cuisine". Mais il ne faudrait pas penser que, puisqu'on ne la voit pas, elle n'existe pas.* » (2012, p. 9).

Par ailleurs, dans le cadre des masters MEEF (Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation), l'initiation à la recherche fait depuis 2013 partie du cursus de tout étudiant qui se destine à devenir enseignant. La question d'enseigner des connaissances validées se pose régulièrement à eux. Cette démarche de clarification s'impose donc tout autant aux futurs enseignants, qu'aux formateurs, qu'aux chercheurs novices comme experts. Ce que Develay proposait dans les années 1990, c'est-à-dire porter le questionnement sur l'épistémologie des savoirs scolaires en lien avec les matières enseignées à l'école, au collège, à l'université, semble s'être opérationnalisé dans les ÉSPÉ et les INSPÉ : « *Une réflexion critique sur les principes, les méthodes et les résultats des savoirs enseignés à l'école permet d'en identifier les éléments structurels et de mettre l'accent sur le fondamental au détriment de l'accessoire. L'approche épistémologique apporte en outre un éclairage neuf sur la notion d'interdisciplinarité et sur le champ des didactiques disciplinaires* » (Develay, 1993, p. 35). Dans ces mêmes années, l'intérêt pour les questions épistémologiques amène certains chercheurs à attirer l'attention sur la nécessité d'examiner « *l'épistémologie des professeurs* » (Brousseau, 1986, cité par Amade-Escot, 2019, p. 110), « *l'épistémologie pratique du professeur* » (Sensevy, 2006, 2007, cité par Amade-Escot, 2019, p. 111) à laquelle s'ajouterait symétriquement les épistémologies « *des élèves en ce qu'elles participent de l'intelligibilité de l'action didactique conjointe* » (Amade-Escot, 2019, p. 112).

En ce qui nous concerne, clarifier notre positionnement épistémologique en tant que chercheur, c'est aussi construire les outils pour mieux accompagner de futurs doctorants.

## 2. Premiers pas

Expliciter les modalités de production de connaissances n'est pas tout à fait nouveau en ce qui nous concerne. Cette préoccupation avait été saluée lors de la soutenance de thèse alors que le terme *épistémologie* était demeuré implicite, au profit de méthodologie qui est le premier des trois synonymes (D.E.S., Crisco), suivi par philosophie et théorie. Ainsi Madurell relevait ainsi « *le sérieux de l'enquête menée [...] [le] caractère systématique [...] [la] pertinence des choix méthodologiques* », dont les « *points forts sont incontestablement la technique de recueil et d'analyse des données, la rigueur méthodologique...chaque fois qu'apparaît l'éventualité d'un biais..., la solidité des articulations, la maîtrise à grande échelle d'une problématique complexe et finalement des réponses d'un grand intérêt aux questions formulées* » (Aguila, Bru, Durney, Boudinet, Madurell, 2008). Quelques années plus tard, la réflexion engagée et la méthodologie employée dans l'introduction du numéro 32 de la revue *Recherche en Éducation musicale*, que nous avons co-dirigé avec le chercheur suisse Jaccard, *Regards épistémologiques sur la recherche en éducation musicale* (2015), relevaient explicitement cette fois, de cette préoccupation (Tripier-Mondancin, Jaccard, 2015, 1-14). Ce souhait d'explicitation récurrent, d'une production à l'autre, nous conduit dans cette NdS à prolonger ces réflexions sur l'ensemble de nos travaux (actes II et III), après l'avoir mis à l'épreuve théoriquement (acte I, scènes 2, 3 et 4).

L'importance accordée à l'épistémologie s'est explicitement imposée à nous en mars 2011, notamment grâce à la proposition faite par l'Association Mondiale des Sciences de l'Éducation<sup>1</sup> pour le colloque qu'elle organisait à Reims (AMSÉ-AMCE-WAER, 2012). En effet, le « sous-thème 2, *La recherche en éducation et en formation : enjeux épistémologiques* » correspondait aux préoccupations que nous avions sans l'avoir formulé de la sorte, à propos de la nécessité de systématiser la mise à l'épreuve de ce que Latour appelle « *la mécanique intime des faits scientifiques* » (Latour, 2007, p. 9).

<sup>1</sup> Ayant participé en 2006 au colloque de cette association à Marakech, je faisais partie des destinataires des propositions.

C'est ainsi que nous avons proposé à Jaccard<sup>1</sup>, chercheur rencontré à l'occasion de Journées Francophones de la Recherche en Éducation Musicale (JFREM) à Genève en 2010, dont nous savions qu'il était attentif à ces dimensions de la recherche, d'organiser un symposium sur ces questions, lors du colloque de l'AMSE en 2012. C'était aussi l'occasion de donner un peu de visibilité aux recherches afférentes à l'enseignement musical. Tout en proposant ce thème à des chercheurs cela nous permettait de clarifier l'épistémologie de l'un de nos derniers travaux. Un appel à communications a été lancé au sein de nos réseaux respectifs, français et suisse.

Suite à ce symposium, la revue *Recherche en éducation musicale* éditée par l'université Laval à Québec nous a permis de co-éditer le numéro 32 (Tripiet-Mondancin et Jaccard, 2015a). L'introduction a été l'occasion de poser un bref historique des éditions, des collections et des revues qui se consacrent, depuis 1978, en France à la publication de travaux de recherche en lien avec les sciences de l'éducation musicale, son histoire, ses méthodes, la psychologie, la didactique de la musique. Nous souhaitons repérer ainsi les principaux chercheurs ayant questionné l'épistémologie de la recherche en lien avec l'éducation musicale.

### 3. Sciences de l'éducation musicale, psychologie et didactique de la musique

Ainsi, en France, Jean-Pierre Mialaret<sup>2</sup> est l'un de ces chercheurs à avoir questionné l'épistémologie de ce type de travaux de recherches. Sa nomination en 1992 au premier poste d'enseignant-chercheur en sciences de l'éducation musicale en France ainsi que des collaborations qu'il a tissées avec le laboratoire « Psychologie, Sociologie et Didactique de la Musique » de l'université de Paris X dirigé par Michel Imberty (Bourg, 2021, p. 46) y ont sans doute contribué. J.P. Mialaret fut successivement, directeur de plusieurs collections d'ouvrages (par exemple la collection « Sciences de l'éducation musicale » chez l'Harmattan) et de revues (comme le JREM, Journal de Recherche en Éducation Musicale créé en 2002). Dès 1988, il signale que, contrairement à la Belgique, à l'Angleterre et aux États-Unis, les questions étaient peu organisées au sein des recherches menées en France, en dehors des travaux dirigés par Francès, Imberty et Zenatti en psychologie et en didactique de la musique (Mialaret 1988, p. 5-7). Dès 1988, l'idée de J.P. Mialaret est de réunir des travaux pour ouvrir des voies au développement des « sciences de l'éducation musicale ». La quête et l'exigence de scientificité, la validité scientifique des savoirs produits sont visées. Cette exigence était déjà portée par Francès qui conseillait de travailler inlassablement son instrument scientifique (cité par Guirard, 2010, p.14). En 1996, J.P. Mialaret pose « les caractéristiques épistémologiques et méthodologiques globales de la recherche en éducation musicale » (p. 5) en proposant un repérage bibliographique conséquent, à partir de la définition générale de la recherche en Sciences de l'éducation que l'AECSE (Association des Enseignants Chercheurs en Sciences de l'Éducation) avait produite en 1993 (Mialaret, 1996, p. 5). Cette « exigence de scientificité » portant sur le repérage et l'analyse des notions introduites, la cohérence, l'articulation entre une problématique, le choix des outils méthodologiques, les niveaux de description, l'analyse des résultats et l'acceptation de discuter ces résultats, conduisit J.P. Mialaret à distinguer « *Sciences de l'Éducation Musicale* », et « *Didactique de la Musique* » (1996, p. 5).

Faisant également référence à l'ouvrage de G. Mialaret (1976, p. 32), J.P. Mialaret définissait alors les sciences de l'éducation musicale comme recouvrant « *L'ensemble des disciplines scientifiques qui étudient les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation musicale* », selon deux axes. Le premier axe d'étude concerne « *les conditions générales de l'éducation musicale selon les perspectives philosophiques, historiques, sociologiques,*

<sup>1</sup> Sylvain Jaccard était à ce moment-là chercheur en Suisse, formateur à l'HEP Bèjune et à l'Université de Berne. En 2013, il prit un poste de directeur du conservatoire de musique neuchâtelois.

<sup>2</sup> Chaque fois qu'il sera question de Jean-Pierre ou Gaston Mialaret nous préciserons les initiales du prénom pour ne pas confondre les deux chercheurs père et fils.

*anthropologiques, démographiques, économiques, géographiques* » (Mialaret, 1996, p. 6). Le deuxième axe d'étude porte sur « *les conditions de l'acte éducatif en musique selon des perspectives physiologiques, psychologiques* » (1996, p. 6).

À propos de l'histoire de l'éducation musicale, il distingue, celle de la pensée pédagogique et des conceptions générales, celle des méthodes et techniques, celle des institutions.

À propos de la psychologie de l'éducation musicale, il distingue les travaux étudiant les activités musicales de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte et les travaux concernant les caractéristiques des conduites musicales (psychologie cognitive de la musique ; aptitudes musicales, goûts musicaux ; activités rythmiques ; musique et psychopathologie ; autres caractéristiques de l'activité musicale).

À propos de la didactique, J.P. Mialaret fait référence à l'ouvrage de Develay (1992, p. 22). Il mentionne qu'elle s'intéresse « *aux processus d'acquisition et de transmission des savoirs musicaux* » (Mialaret, 1996, p. 5), dont « *les modes d'élaboration et de fonctionnement de ces savoirs, y compris dans leur dimensions épistémologiques et historiques* ». Il s'agit ici d'épistémologie des savoirs musicaux. La didactique s'intéresse aussi aux « *modes d'élaboration et de fonctionnement de ces savoirs chez l'apprenant<sup>1</sup>* », ou encore, au « *cadre social* » et aux « *conditions de la transmission (système de formation, système d'enseignement, média)* » (1996, p. 6). Il propose les deux sous-catégories de travaux suivantes :

- Les travaux qui proposent une analyse psychologique des situations éducatives (caractéristiques psychologiques de l'éduqué, des autres partenaires -parents, enseignants-, psychologie des groupes d'EM) ;
- Les travaux qui concernent l'apprentissage et l'enseignement de la musique (méthodes, technologies éducatives, problèmes d'évaluation, description de pratiques éducatives).

L'ouvrage récent de Bourg sur *La place d'une approche comparatiste en didactique de la musique* apporte des éléments sur l'histoire du développement de la didactique considérée en tant que discipline de recherche à part entière, avant de positionner « didactique de la musique » et « didactique comparée » (2021, p. 46-78).

En 2001, G. Mialaret (au fondement des Sciences de l'éducation<sup>2</sup> avec Debesse et Chateau) renvoie aux questions d'épistémologie en faisant le lien entre *L'attitude scientifique dans la recherche en éducation en général et en éducation musicale* en particulier. Ce document passe en revue la notion de recherche scientifique en éducation, les finalités (décrire, comparer, analyser, expliquer, comprendre, rechercher des invariants), les démarches (des problèmes à résoudre aux méthodes utilisées, en passant par les caractéristiques des démarches scientifiques, d'administration de la preuve<sup>3</sup>, d'interprétation des résultats), enfin le type de vérités construites. Par « vérités construites », il entend les vérités formelles [mathématiques, philosophiques, en partie juridiques], les vérités historico juridiques [établissement de faits, taxonomies, diagnostics], les vérités de type psychologique ou de témoignage, ou encore de type expérimental et de type statistique (Tripier-Mondancin et Jaccard, 2015b, p. 4).

#### 4. Épistémologie « locale » ou générique

Comme en 2015, dans cette note de synthèse, il est à nouveau question d'épistémologie « régionale » c'est-à-dire « *qui suppose la spécificité de chaque région du savoir : ses méthodes, ses concepts ne sont pas transposables sans précaution à d'autres domaines* » (Schmid, 1998, p. 34). Dit autrement par Soler, l'épistémologie régionale est focalisée sur telle ou telle discipline en particulier ; elle tient compte des

<sup>1</sup> Ce que l'on pourrait qualifier d'épistémologie pratique de l'élève.

<sup>2</sup> Hedjerassi et Peyronnie signalent que l'institutionnalisation des SE dans « l'Université française » s'opère au moment de la création en France, en 1967, de la maîtrise qui fait suite à la licence déjà existante (2017, p.7).

<sup>3</sup> Bru (1998, p. 62) proposait de parler plutôt de validation que d'administration de la preuve.

usages propres à la recherche en lien avec cette discipline, et « *fournit une caractérisation détaillée de son objet, de ses concepts et de ses méthodes propres ; analyse et discute ses hypothèses fondamentales ; évalue le degré de fiabilité de ses résultats* » (2009, p. 19). Schmid et Soler qualifient également ce type d'épistémologie de « *locale* », par opposition à une épistémologie générale (Soler) ou générique (Schmid), soit « *relativement indépendante des disciplines* » (Schmid, 2013). Schmid rappelle qu'au XX<sup>e</sup> siècle, les critères de scientificité, comme la réfutabilité, le vérificationnisme et les programmes de recherche, ont été « *construits sur une ou deux disciplines, géométrie, mécanique, physique* » (2013, s.p.). Ainsi, par exemple, le « *concept d'hypothético-déductif a été élaboré par un mathématicien, Mario Pieri, spécialiste de géométrie projective* » (2013). Pour Schmid, une épistémologie générique serait plus adaptée aux questions d'interdisciplinarité (dont il sera question dans l'acte III à propos des travaux de la 2<sup>e</sup> période). En effet, à la fin du XX<sup>e</sup> siècle les limites (les critères de scientificité) de l'épistémologie locale sont pointées entre autres par Stengers (citée par Schmid) : « *on s'aperçoit qu'aucun critère n'est universel* ». L'épistémologie renaît sous d'autres formes, comme la modélisation, la simulation, qui apporte des modifications dans la pratique scientifique (Varenne et Silberstein, 2013, cités par Schmid, 2013). Schmid explique que Poincaré avait anticipé l'importance de la modélisation en comprenant notamment qu'un modèle pour se rapprocher d'un phénomène ne va jamais seul. Si on en trouve un, on en trouve « *une infinité d'autres* » : « *c'est cette multiplicité qui caractérise les modèles. C'est elle [la multiplicité] qui a valu des difficultés à l'épistémologie* ». L'épistémologie jusque là « *interprétait le modèle comme un intermédiaire entre théorie et expérience* » (Schmid, 2013).

Dans ce premier temps de cette NdS, nous considérons que réfléchir à une épistémologie « locale » constitue un premier jalon, qui n'entrave en rien de futures réflexions, d'autant que Schmid précise que « *l'enjeu est de ne pas exclure des pratiques scientifiques* » (Schmid, 2013).

Notre approche de la manière dont nous avons développé les connaissances, sur ou à propos de l'Éducation musicale et des enseignants qui en ont la charge, est descriptive, comparative, compréhensive (Schmid, 1998, 45-79 ; D'Espagnat, dans Soler, 2009, p. 6). Il s'agit d'évaluer de manière critique la provenance et la pertinence des objets et problèmes identifiés, le choix de la démarche de recherche et des méthodes, l'acceptabilité de nos travaux en lien avec telle ou telle discipline.

A ce sujet, l'obtention de la qualification en sciences de l'éducation et en musicologie après avoir soutenu notre thèse ne nous dit pas dans quelle mesure nos travaux sont encore en lien avec les enjeux scientifiques poursuivis par ces deux disciplines ou par d'autres qu'il conviendrait de repérer. Les concepts d'éducation tout comme celui de musique ont fait l'objet d'une construction théorique qui dans les deux cas ont justifié l'ajout de celui de science en amont : sciences de l'éducation, sciences de la musique.

La question de savoir si les recherches sur l'enseignement musical seraient à mener plutôt en sciences de l'éducation, en didactique et / ou dans le cadre de la musicologie historique ou systématique est sans doute un faux débat. La question est surtout de mener les travaux. Pour autant, nous souhaitons mieux cerner ce que ces disciplines recouvrent. Quelle que soit la discipline de recherche dans laquelle nos travaux s'inscrivent, le questionnement épistémologique rejoindra dans tous les cas celui des sciences humaines en lien avec le sensible, l'éducation, l'enseignement.

## 5. Science(s) de l'éducation

L'hésitation entre le singulier et le pluriel accolé à la première partie du syntagme « science(s) de l'éducation » est historique. Gautherin décrit le fait que « *la science de l'éducation* » au singulier a pris une place à l'université, en France, entre 1880 et 1914 au moment où les républicains « *visaient non seulement à développer l'instruction pour répondre aux besoins économiques et sociaux du pays, mais*

*aussi à constituer un espace public de l'école ouvert et commun à tous les enfants, quelles que soient leurs appartenances, pour unifier les terroirs et unir tous les Français au sein de la patrie* ». (2017, p. 771). En Suisse, l'idée de construire une meilleure connaissance scientifique de l'enfance et de l'éducation s'est imposée à l'université au même moment qu'en France, dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle (Hofstetter, 2010), en lien avec la généralisation de la scolarisation dans les États-nations, le développement des systèmes de formation, l'institutionnalisation de la formation du corps enseignant et de la recherche scientifique à l'université.

Hofstetter et Schneuwly signalent que le « *champ disciplinaire* » que constituent les sciences de l'éducation existe « *dans la plupart des régions du monde* » sous des appellations variées (2008, p. 614). L'évolution de ce champ, ses productions font l'objet de recherches, ce qui permet de mieux délimiter son objet : construire « *des théories ou modèles systématiques de et pour l'éducation* » (2008, p. 615), ce qui en soi est séculaire (on pense à Platon, Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi). La formation des enseignants questionne la pédagogie conçue « *comme une science morale chargée d'élaborer une doctrine pour l'éducation* » (2008, p. 615). Trapp fut par exemple le premier titulaire d'une chaire de philosophie et de pédagogie en Allemagne entre 1779 et 1783. Des chaires liées à la pédagogie sont créées durant la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> en Allemagne, Suisse, Finlande, dans l'empire austro-hongrois, en Ecosse, aux États-Unis, en France (1887 en Sorbonne). Durant ces années, il n'y a pas véritablement de paradigme unificateur. Néanmoins Herbart et à sa suite ses élèves, à Iéna, cherchent à fonder une pédagogie scientifique à partir d'emprunts à la psychologie, l'éthique, la philosophie, ainsi qu'à « *l'expérience éducative théorisée* » (Hofstetter et Schneuwly, 2008, p. 616). Sont développés des concepts didactiques au sens d'organisation de leçons, de plans d'études, des règles de gestion d'école, une théorie de la formation des enseignants. Cette école aura une grande influence dans les pays cités plus haut, mais aussi au Japon. En France, l'héritage est perceptible chez Durkheim, Chabot, Compayré. Au début du XX<sup>e</sup> siècle, les systèmes éducatifs se consolident ; la qualification pédagogique et la demande renforcée de théorisation se font nécessité. Plusieurs sciences se préoccupent de ces questions : la psychologie tout d'abord, la biologie, la médecine, la sociologie. Ce nouveau champ de savoir, composite dès le départ, va se structurer « *selon une forme disciplinaire* ». Cours, chaires, revues spécialisées, laboratoires, séminaires, instituts de formation de recherche voient le jour, comme en France le premier Laboratoire-École de pédagogie expérimentale fondé par Binet en 1904-1905, en Belgique, à Louvain, l'institut universitaire de pédagogie expérimentale en 1923, ou encore en Suisse l'institut Rousseau, premier Institut des sciences de l'éducation (1912). En Russie, environ cinquante laboratoires de psychopédagogie existent dès 1910 ; aux États-Unis en 1927, plus de cent bureaux consacrés à la recherche pédagogique ont déjà été créés. Mais jusque-là, il n'y a ni association, ni congrès scientifique propres à ces travaux. Les domaines de recherche portent, à l'apogée de cette phase (1920), sur « *l'analyse des conditions et effets d'interventions pédagogiques et didactiques ; le développement de tests psychologiques, en lien étroit avec des besoins liés à la gestion du système (sélection, orientation ; expérimentations scolaires systématiques, souvent à grande échelle ; travaux de psychologie de l'enfant et du développement, psychanalyse, et, dans une moindre mesure, anthropologie, sociologie, voire médecine à travers notamment l'hygiène scolaire)* » (Hofstetter et Schneuwly, 2008, p. 616-617). L'effervescence pédagogique va se trouver muselée durant les conflits internationaux et la montée des nationalismes. L'après-guerre voit l'explosion scolaire, la démocratisation, la recherche sur l'éducation, l'institutionnalisation des sciences de l'éducation<sup>1</sup> en tant que discipline académique, grâce au développement 1) de cursus d'études autonomes délivrant les titres académiques, doctorat compris, dès 1960 en Allemagne, 1964 en Angleterre, 1967 en France, 2) de départements et facultés de sciences de l'éducation partout en Europe, 3) d'instituts de recherche<sup>2</sup>, 4) de

<sup>1</sup> Nous écrivons SE.

<sup>2</sup> Par exemple en France, l'INRDP, (Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique) puis l'INRP en 1970.

la fondation d'associations nationales de chercheurs<sup>1</sup> et 5) de la multiplication des revues en SE<sup>2</sup>. Deux ressorts agissent sur les SE : la demande de qualification accrue des métiers éducatifs dans leur ensemble (enseignants, formateurs d'adultes, travailleurs sociaux, cadres scolaires...) et le besoin de connaissances pour améliorer les pratiques mais aussi le système scolaire en lui-même. Dans les années 2000<sup>3</sup>, le paysage universitaire de la formation des enseignants se restructure (tertiarisation de la formation qui conduit à l'introduction de la recherche en sciences de l'éducation), le rôle de la science se redéfinit, la pression sociale augmente, les évaluations internationales se mettent en place : tout cela contribue à de nouveaux défis pour les SE, qui en sortent renforcées. Toutefois le risque court de les voir réduites à une dimension pédagogique et prescriptive. Leur légitimité scientifique et sociale est mise en cause ; leurs ancrages nationaux aussi. Les organisations de chercheurs de type associatif sont nombreuses au niveau européen : elles révèlent un ensemble hybride et foisonnant qui évolue avec les demandes sociales et les avancées des disciplines contributives qu'elles renouvellent à leur tour. Les thèmes privilégiés sont en lien avec les champs professionnels de référence, comme la formation des enseignants, des adultes, les études sur les curricula, l'apprentissage et l'enseignement, les questions d'évaluation, d'équité, de contexte social, l'éducation multiculturelle et comparée, l'organisation, l'efficacité, le développement des systèmes scolaires, les méthodes de recherche. Le développement plus récent de la didactique (*cf. infra*) complexifie la structuration des sciences de l'éducation : à mi-chemin entre sciences de référence des disciplines scolaires (par exemple la musicologie pour l'éducation musicale scolaire) et sciences de l'éducation, elles ajoutent la dimension de l'objet, des contenus d'enseignement.

Plus récemment, Marcel (2019a) situe les sciences de l'éducation nouvellement dénommées sciences de l'éducation et de la formation<sup>4</sup> (arrêté du 18/12/2018), dans leur évolution et dans leur lien identitaire avec l'action. Il questionne en particulier l'articulation entre connaissances et action. Le politique *via* les attentes sociales les cantonne dans une « *contribution à et pour l'action* », sorte d'ingénierie de l'action, visant à traduire les « *travaux divers pour les mettre au service de l'efficacité des pratiques* » (Marcel, 2019a, p. 135). Cette perspective est combattue par le CNU (Conseil National des Universités) et les comités de lecture des revues. Ce combat s'est radicalisé puis adouci sous les impulsions du Code de la recherche (2013), de l'AERES (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur créée en 2006 et supprimée en 2013) puis du Hcéres (Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur<sup>5</sup>). En effet les évaluations successives ont contribué à « *reconnaître comme pleinement scientifiques des démarches qualifiées de praxéologiques* » (Marcel, 2019a, p. 135). Deux visées sont désormais acceptées, dont Marcel explicite les logiques : les recherches qui visent la connaissance (dites heuristiques) et celles qui visent l'efficacité de l'action (dites praxéologiques).

Ces catégories entraîneraient des conceptions que Marcel qualifie de différentialistes (clivage indépassable entre connaissance et action, métaphore d'une science surplombante, coupée du monde) ou au contraire d'anti différentialistes (porosité, indissociabilité, contestation d'une hiérarchisation entre les différents énoncés, mise en relation prônée). Une troisième voie est proposée par Marcel. Elle est fondée sur le « *rapprochement possible et souhaitable* » entre les deux logiques (d'action et de connaissance) visant un enrichissement réciproque dans et par leur articulation, en veillant à préserver l'autonomie de chaque sphère, la non instrumentalisation de « *l'une par l'autre* » et enfin « *une organisation technique matérielle et sociale de dispositifs d'articulation et de dispositifs de dissociation distincts* » (2019b, p.14).

<sup>1</sup> Comme en 1971, en France l'Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE).

<sup>2</sup> Comme en 1967 la Revue française de pédagogie.

<sup>3</sup> Cf. le « *processus homogénéisateur de Bologne* » (Hofstetter et Schneuwly, 2008, p. 617).

<sup>4</sup> Nous écrivons SEF.

<sup>5</sup> C'est une Autorité Administrative Indépendante (AAI) française chargée de l'évaluation de l'enseignement supérieur et de la recherche publique. Elle a été créée en 2013.

## 6. Didactique(s)

Reuter situe la véritable émergence des didactiques dans les années 1970-1980 (2007a, p.79-80). Il évoque deux thèses quant à leur genèse : 1) elles seraient un avatar de l'enseignement en école normale de la psycho-pédagogie, 2) elles seraient au confluent des « *disciplines mères* » considérées comme référence des disciplines qui analysent l'enseignement ou les apprentissages (pédagogie, psychologie, sociologie).

Schubauer-Leoni situe leurs origines en revenant sur la réforme proposée en 1613 par l'allemand Wolfgang Ratke et fondée sur un programme d'enseignement, « *Didactica* », dans différentes matières pour tous les élèves indépendamment de l'église et sans recours au châtime corporel (2010, p.129). Ce programme inclut la formation des enseignants et vise à favoriser l'intérêt des élèves pour les contenus. Ce n'est qu'à la fin du XVIII<sup>e</sup>, en Allemagne, que le terme didactique désigne une discipline, égale à la pédagogie, qui prend deux formes différentes encore d'actualité : la didactique générale ou *allgemeine Didaktik* et les didactiques (au pluriel) des disciplines ou *Fachdidaktik* (Schubauer-Leoni, 2010, p.129). Dans la deuxième moitié du XX<sup>e</sup>, les didactiques des disciplines se sont autonomisées de la didactique générale et de la psychopédagogie. La pression sociale va conduire mathématiciens, linguistes et psychologues à élaborer des moyens d'enseignement afin que les élèves maîtrisent les savoirs que la société veut transmettre (la langue, les mathématiques) (Schubauer-Leoni, 2010, p. 130). En 1970, dans les pays francophones, des chercheurs, dont Brousseau et Chevillard, de l'IREM (Institut de Recherche sur l'enseignement des mathématiques) proposent, dans le cadre de la didactique des disciplines, de « *repenser les savoirs et les conditions de leur diffusion dans l'institution scolaire* » au-delà d'une posture applicationniste, à partir de la psychologie et non plus de la psychopédagogie. Dans ces mêmes années, la didactique du français langue seconde se développe en parallèle des mathématiques. En 1972, la didactique du français langue étrangère est créée. La didactique du français (langue maternelle) se développe dans les années 1980 à la place de la « *pédagogie du français* ». Les chercheurs de ces différents domaines sont rattachés aux départements respectifs de mathématiques, de linguistique et des sciences de l'éducation, rarement en psychologie, encore plus rarement en sociologie ou anthropologie. Les communautés se constituent autour d'objets d'enseignement d'une même discipline (Schubauer-Leoni, 2010, p. 131). D'autres didactiques émergent (EPS, SES, histoire, géographie et éducation à la citoyenneté, éducation artistique) : elles sont aussi confrontées au problème de l'insertion académique, aux processus de validation des didactiques concernées. Schubauer-Leoni conseille, pour avoir une vision du champ, de se référer aux concepts comme ceux de la transposition didactique, des pratiques sociales de référence (et du débat qui les relie), de l'ingénierie didactique, des processus de décontextualisation / recontextualisation, dépersonnalisation / repersonnalisation des savoirs, de genèse socio-historique et institutionnelle des savoirs enseignés et donc des pratiques sociales qui les composent, de mise en texte et en scène des savoirs ou « *texte du savoir* » (schémas, notes dans le cahier..) qui ont marqué le champ (Chevillard, 1985). Les Américains évitent les vocables « didactique » et « pédagogie » trop connotés négativement au profit de « *education* ».

Selon Reuter (2007b, p. 69), les didactiques seraient « *des disciplines de recherche qui analysent les contenus (savoirs, savoir-faire...) en tant qu'ils sont objets d'enseignement apprentissages référés / référables à des matières scolaires.* ». Par contenus, il précise que cela renvoie aussi à des valeurs, des manières de penser, d'agir et de parler et qu'il y a les contenus à enseigner, les contenus enseignés et les contenus appris. Un didacticien est dès lors un spécialiste d'une discipline scolaire, de sa forme scolaire<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Ce concept est issu de la sociologie et de l'histoire de l'éducation (Vincent, 1994, cité par Reuter, 2007, p. 111). Il permet de comprendre certains traits structurels qui imprègnent les fonctionnements des systèmes et pratiques didactiques (Reuter, 2007, p. 111). C'est une forme particulière de relations sociales : elle rend la transmission entre un maître et des élèves formelle, elle est organisée en pratiques, avec des outils spécifiques, elle construit un rapport distancié, réflexif au monde, au langage, dans un espace propre organisé spécifiquement. Elle rompt avec l'éducation familiale, elle autorise le tâtonnement, les essais, elle s'affranchit des contraintes de la production et de la rentabilité, elle s'appuie sur des époques de la vie (3 à 16 ans dans les pays industrialisés) (2007. p. 112-113). Les contenus sont considérés comme socialement

Reuter évoque le débat de l'extension du champ de la didactique dans les espaces périscolaires, voire en dehors de l'école. La didactique a aussi élargi son champ, dans le début des années 1990, en se consacrant à la formation des adultes (didactique professionnelle) (Vergnaud, 1992). Des positions divergent au sein des didactiques : 1) la première consiste à décrire et analyser les pratiques sans chercher à prescrire ou à appliquer, 2) la deuxième consiste à aider à améliorer les pratiques (Martinand, 1987), 3) la troisième considère qu'on ne peut éviter la responsabilité, l'implication mais qu'il faut se garder de toute confusion entre recherche d'un côté, prescription de l'autre.

Si les didactiques peuvent faire appel à des concepts, des connaissances issus de quatre grandes catégories de disciplines<sup>1</sup>, elles peuvent à leur tour devenir discipline contributoire.

Selon Reuter (2007c, p. 88), « *les didactiques se réfèrent à des constellations disciplinaires constituées par une (ou plusieurs) discipline(s) scolaire(s) par une ou plusieurs discipline(s) « savante(s)» auxquelles renvoient cette(s) discipline (s) scolaire(s) et par leurs relations.* ». Ainsi, la didactique de la musique pourrait renvoyer à la psychologie, à la musicologie, à l'ethnomusicologie, à la new-musicology, à la musique apprise dans l'enseignement spécialisé.

## 7. Musicologie, ethnomusicologie

### 7.1. De la science du nombre à la science de la musique, logos en jeu

Examiner le sens des dénominations ou substantifs qui qualifient la discipline désormais universitaire depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, en lien avec la musique, permet d'approcher l'objet de celle-ci et son positionnement épistémologique. Le terme français, « musicologie », inventé au XIX<sup>e</sup> siècle fut adapté de l'allemand *Musikwissenschaft* (littéralement science de la musique), *Musikforschung* (recherche sur la musique) et *Musikgeschichte* (étude érudite de l'histoire de la musique).

Selon Bent, la musique est le seul des beaux-arts à avoir « *adopté, en anglais comme dans la plupart des langues européennes romanes ou anglaises (musicologia, musicology), le suffixe -logie pour désigner les savoirs qui lui sont associés, peut-être pour que ce nouveau domaine d'étude obtienne reconnaissance académique, crédibilité et respectabilité* » (Bent, 2002-2004, p. 611).

Nous observons qu'au-delà des beaux-arts et quels que soient les modèles construits du système des sciences<sup>2</sup>, certaines disciplines appartenant aux sciences formelles (qui renvoient à une forme d'indépendance par rapport à une expérience sensible, comme l'arithmétique, la géométrie) et aux sciences de la nature (comme la physique, la chimie) n'ont pas adopté ce suffixe, quand d'autres l'ont ajouté à leur objet (la biologie, la neurologie, l'entomologie, l'écologie). Également, certaines disciplines des sciences humaines et sociales<sup>3</sup> l'ont ajouté (psychologie, sociologie, anthropologie, ethnologie). La recherche de crédibilité scientifique ne serait donc pas le seul fait de la musicologie.

Les disciplines qui ont fait ce choix, dont la musicologie, se constituent, s'organisent en tant que telles en Europe à la fin XIX<sup>e</sup> siècle au même moment que l'épistémologie. Il y aurait eu une forme de logique à ajouter le suffixe *logie* à tous les domaines de connaissances, dans l'esprit d'une épistémologie locale systématisée et assumée. Ces changements dans la nomenclature des sciences opèrent à un moment « *de prodigieux essor des connaissances au cours duquel découvertes fondamentales et mises au point techniques se succèdent.* » (Jugniet, 2015, s.p.). C'est dans ces années qu'Auguste Comte proposa un

---

importants, durables, acceptables éthiquement, organisés, transformés, adaptés, décontextualisés pour être recontextualisés. La forme scolaire est susceptible d'actualisation selon les réseaux, les lieux (éducation prioritaire, public/privé, par exemple).

<sup>1</sup> Celles qui analysent les objets de la discipline scolaire, celles qui analysent l'enseignement, l'apprentissage, celles qui analysent les acteurs, les institutions dans et hors de l'espace scolaire, dans leur contexte historique et géographique, celles qui analysent les didactiques elles-mêmes, leur fonctionnement, leurs contenus, méthodes.

<sup>2</sup> On peut penser par exemple au modèle constructiviste élaboré par Piaget divisé en cinq grandes catégories, sciences de la cognition (au centre du modèle du système proposé), sciences de la matière, de l'ingénierie, du mouvement, et de la vie (cité par Le Moigne, 199, p. 160-161).

<sup>3</sup> Autrement dit de l'homme et de la société.



système philosophique reposant sur les lois d'un état ou âge « positif » (Jugniet, 2015). De Claude Bernard à Auguste Comte, seuls comptaient les faits et les relations causales entre les faits : l'un des premiers traits de l'épistémologie positiviste était donc résolument déterministe. Cette connaissance passe par des démonstrations lors d'expériences prônant principalement l'induction plutôt que la déduction. La déduction était plutôt utilisée pour élaborer les grandes théories en physique. Un deuxième trait serait « *son optimisme envers la possibilité pour la science de connaître le monde et en conséquence, et grâce au savoir acquis, d'apporter des bienfaits à l'humanité.* » (Jugniet, 2015). L'un des derniers représentants de cette doctrine qualifiée d'épistémologie positiviste, Ernst Mach, préconisait de remplacer l'idée de causalité par celle de dépendance réciproque des phénomènes. Cette épistémologie allait influencer les disciplines scientifiques, dont la musicologie.

Pour autant, en cette fin de XIX<sup>e</sup> siècle, la recherche hypothétique d'une forme de crédibilité par l'ajout du *logos* à musique rappelle que ce n'est pas totalement nouveau en soi. En effet, de la fin de l'Antiquité au Moyen Âge « *les sept arts libéraux qui constituèrent les bases de l'éducation à partir de Boèce (450-524)* » recouvraient le *quadrivium* c'est-à-dire quatre sujets (ou voies) qui portaient sur le nombre (la musique, l'arithmétique, la géométrie et l'astronomie) et le *trivium*, *les trois voies* qui portaient sur le mot (la grammaire, la rhétorique et la dialectique) (Bent, 2004, p. 612-613). Dès lors « *Vers la fin du Moyen Âge, le terme « musica » désignait non pas la musique faite pour être interprétée, mais une science abstraite, une théorie bien loin de la musique telle qu'elle est jouée et entendue (voir le traité de Boèce, De institutione musica).* » (2004, p. 613). Les traités considéraient donc la musique comme une manifestation analogue aux mathématiques. Allant de pair avec cette distinction, le *musicus* (qui étudiait la musique) avait un statut plus élevé que le *cantor* (celui qui la faisait). Que la musique s'inscrive dans une tradition écrite ou orale, le monde savant, bien avant la constitution de la musicologie, théorise à l'écrit. Ainsi les traités portaient « *sur la musique considérée comme une manifestation sonore du nombre, sur la mesure des intervalles, sur le pouvoir de la musique, ses effets moraux et esthétiques, ou sur la théorie du son comme phénomène naturel et cosmique* » (Bent, 2004, p. 613). Le choix d'ajouter le suffixe s'inscrit dès lors dans la continuité d'une histoire longue d'un rapport étroit entre musique et science.

En cette fin de XIX<sup>e</sup> siècle, la « *volonté de considérer la musicologie comme une science, s'appuyant sur l'exactitude et l'érudition* » (Warszawski, 2008, p.133), constitue selon nous un pas de côté par rapport à la conception ancienne : ce n'est plus la musique qui est la manifestation de la science, mais l'étude de celle-ci qui se fait science.

Cette question de considérer les liens entre musicologie et science reste éminemment d'actualité (Nattiez, 1987, 2002-2004, 2015a, 2015b ; Vendrix, 2004, 2006 ; Warszawski, 2008 ; Goldman, 2010 ; Grabócz, Solomos, 2011 ; Traube, 2014 ; Meeùs, 2015 ; Couprie, 2020 ; Desroches, 2021). En témoigne le très actuel séminaire *Épistémologie de la musicologie numérique. Le statut des approches mixtes (quantitatives/qualitatives)* porté par l'IReMus. Le constat suivant est fait : les outils numériques « *font évoluer en profondeur les pratiques des humanités et ... redéfinissent leurs rapports aux sciences dites exactes* ». La musicologie favorise cette évolution « *en raison de sa position à un carrefour interdisciplinaire où convergent, parmi tant d'autres disciplines, l'acoustique, les mathématiques, l'informatique, les statistiques, la linguistique, la littérature, la sociologie et l'histoire de l'art* ». Les méthodes numériques reposant « *sur le traitement quantitatif des données, soulèvent toutefois des questions épistémologiques centrales* ». Dès lors le séminaire a pour objectif de contribuer à « *cerner le statut du numérique dans les trajectoires pédagogiques et les paradigmes de recherche actuels et à venir – qu'ils concernent la compréhension de la logique interne des répertoires, leur appréhension historique et/ou leurs rapports au fait social* » (Bottini, Davy-Rigaux, Guillotel-Nothmann et Meeùs, 2018).

## 7.2. Et l'ethnomusicologie ?

Le même constat pourrait être fait à propos de l'ethnomusicologie dont l'avènement serait concomitant de la musicologie puisqu'il y aurait un accord selon Nattiez « à considérer l'article d'Alexander John Ellis (1885) consacré à l'analyse des échelles non harmoniques, c'est-à-dire étrangères à notre culture occidentale, comme le premier travail d'ethnomusicologie » (2004, p. 722). L'ethnomusicologie, comme la musicologie, s'inscrirait dans une approche scientifique. L'institution de ces deux disciplines se serait donc produite au même moment (autour de 1885) et dans la même aire culturelle, l'Autriche et l'Allemagne : les travaux de Guido Adler en Autriche, dans son ouvrage fondateur de la musicologie *Umfang, Methode und Ziel der Musikwissenschaft*, sont concomitants de ceux de l'école de Berlin, première équipe d'ethnomusicologues. Pour autant selon Desroches (2021, s.p.), le terme « ethnomusicologie » est découvert « pour la première fois dans un ouvrage du musicologue Jaap Kunst, publié en 1950. L'auteur souhaitait alors marquer une distinction entre la musicologie comparée et l'ethnomusicologie. L'un des objectifs de la musicologie comparée, discipline issue de l'École de Berlin à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, visait la mise en comparaison de traits musicaux afin notamment de découvrir des universaux musicaux. Les analyses étaient alors menées en laboratoire, à partir des enregistrements de musiques recueillis lors des grandes expéditions financées par des musées nationaux européens. Fait important à noter, ces analyses étaient conduites par des musicologues qui n'avaient pas participé aux expéditions, tandis que la démarche de l'ethnomusicologie est tout autre : le chercheur procède lui-même à la collecte des données sur le terrain, à la constitution de son corpus de recherche, avant de réaliser les transcriptions musicales et les analyses. L'ethnomusicologie est, dans cette optique, une discipline de terrain, à l'instar de l'anthropologie, mais une discipline centrée sur la pratique musicale. » (2021, s.p.). La paternité du terme « ethnomusicologie<sup>1</sup> » ainsi orthographié par Kunst ou Schaeffner serait encore discutée selon Nattiez (s.d.).

## 7.3. Objets fondateurs de la musicologie historique et systématique

Toujours dans l'idée de positionner nos travaux, détaillons quelque peu l'histoire de la musicologie en lien avec la constitution de ses objets. Aux origines, le terme *musikwissenschaft* a été proposé dès 1827 par Johann Bernhard Logier<sup>2</sup> (cité par Pistone, s. d., p. 3 ; Vendrix, 2004, p. 638) puis imposé en 1863 par Friedrich Chrysander<sup>3</sup> dans des annales (*Jahrbücher*) (Pistone, s.d. ; Meeùs, 2015). L'objet de ces annales ou annuaires écrit Chrysander est « l'histoire de la musique, la science du son (*tonlehre*), l'esthétique, la musique folklorique et nationale (*allemande*) » (Meeùs, 2015, p. 100-101). Ainsi, dès ses débuts, la science de la musique est ouverte aux musiques populaires aux côtés d'une musique dite « nationale ». En France, le terme « musicologie » est introduit par François-Auguste Gevaert en 1875<sup>4</sup> selon Pistone, en 1900<sup>5</sup> selon Meeùs. Les Britanniques l'adoptèrent en 1914 selon Pistone, en 1915 selon Meeùs<sup>6</sup>.

Les origines de la musicologie se situent au siècle des Lumières (Meeùs, 2015). Mais les termes employés n'évoquaient pas tous le logos : il était question d'archéologie musicale, d'historiographie musicale. Dès lors, l'adoption de la dénomination « musicologie » en cette fin de XIX<sup>e</sup> siècle, en Europe, renforcerait l'idée d'une volonté commune de systématiser une recherche scientifique sur la musique qui ne soit pas seulement fondée sur des opinions, des anecdotes, comme on pouvait le voir dans les périodiques de la presse spécialisée dès le XVIII<sup>e</sup> siècle<sup>7</sup>. Cette quête de scientificité se

<sup>1</sup> Il fut orthographié dans un premier temps « ethno-musicologie ».

<sup>2</sup> Dans un ouvrage pédagogique *System der Musikwissenschaft un der praktischen Komposition*.

<sup>3</sup> Premier volume de *Jahrbücher für musikalische Wissenschaft*.

<sup>4</sup> Dans son ouvrage *Histoire et théorie de la musique de l'Antiquité*.

<sup>5</sup> Pierre Aubry, *Mélanges de musicologie critique*.

<sup>6</sup> Waldo S. Pratt, *On behalf of musicology*.

<sup>7</sup> Pistone donne à ce sujet plusieurs exemples : *Musica critica 1722*, de Johann Mattheson ou encore *Der getreue Musik-Meister* de Georg Philipp Telemann (1728).

manifeste également dans la création de sociétés savantes comme la *Gesellschaft für Musikforschung*<sup>1</sup> fondée par Chrysander (1868) ou la Société française de musicologie qui voit le jour en 1917 (Pistone, s.d.).

Le programme fondateur de la *musikwissenschaft* serait celui d'Adler (1855-1941) avec le premier volume de la revue *Vierteljahrschrift für musikwissenschaft*<sup>2</sup> (1885), *Umfang, Methode und Ziel des Musikwissenschaft*<sup>3</sup>, dans lequel il « identifie l'objet de la discipline : la musique elle-même plutôt que les musiciens ou les aspects sociologiques » (Meeùs, 2015, p. 101 ; Adler, 1885, annexe 1). La musique y est envisagée comme un langage. Deux domaines<sup>4</sup> constituent la musicologie : I - le domaine historique et II - le domaine systématique, auquel Meeùs rattache en particulier la musicologie analytique, second objet de son article.

Nous reportons en annexe 1 le détail complet de ces deux domaines, en retenant la traduction de Meeùs, pour laquelle nous proposons quelques amendements (Meeùs, 2015, p. 102). Le domaine historique (I) recouvre l'histoire de la musique, par époques, nations, empires, pays, province, villes, écoles d'art, artistes individuels, dont la paléographie musicale (l'histoire des notations), les catégories historiques de base, les lois musicales, l'histoire des instruments de musique. De plus, des sciences auxiliaires accompagnent ce domaine, comme l'histoire générale, l'histoire littéraire, linguistique ou de la liturgie (Meeùs, 2015, p. 102). Dans le domaine systématique (II), défini par défaut comme ce « qui ne peut être traité de manière historique » (2015, p. 101), Adler reprend « certains éléments du domaine historique [...] indépendamment de leur évolution » comme les lois musicales (Meeùs, 2015, p. 102) applicables par exemple à l'harmonie tonale, la rythmique, la mélodie. L'esthétique, la psychologie de l'art du son, la pédagogie et la didactique musicales (compilation des lois en fonction du but de l'enseignement) ou encore la musicologie [comparative] à des fins ethnographiques<sup>5</sup> sont mentionnées. A ces fondements de la musicologie systématique s'ajoutent les sciences auxiliaires comme l'acoustique, les mathématiques, la physiologie, la psychologie, la logique (pensée musicale). Ces deux domaines historique et systématique correspondraient dans une certaine mesure selon Meeùs à la distinction que Saussure établirait trente ans plus tard entre linguistique diachronique et synchronique.

Une discussion s'impose. Si l'histoire de l'enseignement musical de la pédagogie ou de la didactique n'est pas envisagée, rien n'empêcherait à ce qu'elle soit produite dans le cadre de « l'histoire générale ». Nous proposons de traduire l'intitulé de la partie II.C. « *Musikalische Pädagogik und didaktik (Zusammenstellung der gesetze mit Rücksicht auf den Lehrzweck)* » par « Pédagogie et didactique musicales (compilation des lois en fonction du but de l'enseignement) » plutôt « *qu'éducation musicale : enseignement musical 1) de la musique en général* », comme le propose Meeùs (2015). Les concepts de pédagogie et de didactique étaient présents en Europe (cf. *supra*) ; ils nous semblent plus adaptés à la traduction de « *pädagogik und didaktik* » que le concept « *d'éducation musicale* » inféré et importé de conceptions récentes (XX<sup>e</sup> siècle) par Meeùs. En outre, la traduction en anglais de Mugglestone (1981, p. 15) va dans notre sens. Pour Bourg (2021, p. 106), « *il ne s'agit pas de recherche sur l'enseignement, mais d'expliquer les « lois de l'art » (issues de la musicologie historique) "en référence à leur finalité pédagogique ou didactique", d'enseigner la discipline sur la base d'une "enquête scientifique" qui permettrait par exemple d'envisager les raisons de l'interdiction des quintes parallèles dans le cadre de l'enseignement d'une théorie de l'harmonie.* ».

Selon Bent, *Musikologie* (titre de la 4<sup>e</sup> colonne de la deuxième partie, science de la musique systématique : II. D. du tableau produit par Adler, annexe 1), correspondrait à l'ethnomusicologie

<sup>1</sup> Société de recherche musicale.

<sup>2</sup> Revue trimestrielle de musicologie.

<sup>3</sup> Portée, méthode et objectif de la musicologie.

<sup>4</sup> Voir tableau récapitulatif annexe 6.

<sup>5</sup> Traduit par Meeùs par « recherche et étude comparative en ethnographie et en folklore » (2015, p. 102).

actuelle (2004). Dès lors, la *Musikologie* dans ce document de 1885 ne correspond donc pas tout à fait à la musicologie telle que définie aujourd'hui par Pistone.

La recherche de lois, poursuivie par la science de la musique, selon Adler, confirme bien qu'à « *l'origine, la musicologie systématique relève d'une idéologie positiviste* » (Traube, 2014, p. 43). Par ailleurs, comme le signale Vendrix (2004) et comme on peut le voir dans l'équilibre entre ces deux domaines, l'histoire de la musique placée en première position est fondatrice de la musicologie. Les historiens « *méthodistes* » (Vendrix, 2004, p.639), dont Adler, considèrent l'histoire comme une discipline scientifique parce qu'elle « *est organisée, sur le plan pratique, comme les sciences de la nature* » et que les faits sont susceptibles de vérification (Dahlhaus, 1977, cité par Vendrix, p. 639).

Telle que pensée par Adler, la recherche de lois dans la *musikwissenschaft* s'applique non seulement à la musique (ce serait une forme d'épistémologie des savoirs musicaux), mais aussi à la pédagogie et à la didactique musicales. Cette recherche de lois semble s'apparenter aux enjeux de l'ingénierie didactique plutôt qu'aux enjeux de compréhension, d'explicitation portés par la didactique, la psychologie ou les sciences de l'éducation et de la formation.

#### **7.4. Objets actuels, objets de débats**

La musicologie s'emploie à mener des travaux de « *recherche scientifique* » sur « *l'art des sons* » (Pistone, s.d., p. 2). Son premier objet est « *l'explicitation des phénomènes musicaux* » même si selon Pistone la musique est un « *art insaisissable* » (s.d., p. 2). Pour Pistone le terme musicologie recouvrirait les « *seules études sur la musique occidentale* » tandis que « *l'ethnomusicologie – autrefois ethnologie musicale ou musicologie comparée – désigne en revanche les travaux effectués sur les musiques primitives ou populaires* » (Pistone, s.d. p. 2). Telles que définies, ces catégorisations semblent opposer musicologie et ethnomusicologie ; elles sont loin d'être exclusives et opèrent à des niveaux différents. L'utilisation du syntagme « *musique occidentale* » rattaché à la musicologie appellerait le syntagme musique « *non-occidentale* » non utilisé mais induit par la locution adverbiale « *en revanche* » au sein de la même phrase<sup>1</sup>. Par inférence, les musiques primitives et populaires sembleraient être rattachées aux musiques non-occidentale. Les deux adjectifs « *primitives et populaires* » ne sont pas définis.

Dans la même encyclopédie et sans doute au même moment<sup>2</sup>, Nattiez définit l'ethnomusicologie comme l'étude de « *la musique des divers groupes ethniques et communautés culturelles du monde entier. Oscillant, au cours de son histoire, entre l'analyse scientifique des systèmes musicaux et la description ethnographique des contextes socioculturels dans lesquels se situent ces musiques, l'ethnomusicologie est non seulement une branche de la musicologie, mais aussi de l'anthropologie ou de l'ethnologie. Par les questions qu'elle suscite, l'ethnomusicologie joue un rôle tout à fait spécifique vis-à-vis de la musicologie traditionnelle, car elle oblige à relativiser – en soulignant la spécificité de notre culture – les oeuvres et les pratiques musicales occidentales. En ce sens, l'ethnomusicologie participe à la construction progressive d'une musicologie générale.* » (s.d., s. p.). Tout comme Pistone, Nattiez, dans cet article, n'emploie pas l'idée de « *musique non-occidentale* » mais « *du monde entier* » ce qui mettrait en question l'opposition que semblait créer Pistone. Par ailleurs, il précise en quelque sorte la définition de Pistone en signalant la fonction de relativisation de l'ethnomusicologie, de ce qui pourrait être entendu par « *œuvres* » et « *pratiques musicales occidentales* ». D'après Nattiez, l'ethnomusicologie serait en partie une branche de la musicologie mais pas seulement : le titre de l'entrée est d'ailleurs « *Ethnologie. Ethnomusicologie.* » Musicologie et ethnomusicologie ne s'opposeraient pas. Pourtant, dans un autre article (2004, p. 721), Nattiez précise que l'ethnomusicologie « *étudie les musiques [...]*

<sup>1</sup> « *Employé seul, le terme musicologie a tendance à recouvrir aujourd'hui les seules études sur la musique occidentale ; le vocable ethnomusicologie – autrefois ethnologie musicale ou musicologie comparée – désigne en revanche les travaux effectués sur les musiques primitives ou populaires* » (Pistone, s.d.).

<sup>2</sup> Ces articles ne sont pas datés.

qui se distinguent de la musique savante occidentale ». Pour Nattiez, définir de manière sûre l'ethnomusicologie, reste une entreprise difficile, « du point de vue à la fois de ses méthodes et de son objet » (s.d., s. p.). Ces propos résonnent sur ceux de Vendrix (2004, p. 644) lorsqu'il écrit que « la difficulté majeure de la musicologie réside dans la définition de son objet ». En effet, le domaine (et nous ajoutons la portée) de la musicologie selon Pistone est très vaste. Pistone fait référence aux deux tendances proposées par Adler pour préciser que la deuxième branche (systématique) « tente de faire mieux comprendre l'importance de la mise en relation de ces différentes disciplines [acoustique, paléographie, pédagogie, esthétique, analyse de partitions...] » (2020, p. 6). Le terme didactique n'est pas repris par Pistone ; c'est celui de pédagogie qui est cité. Pistone fait aussi référence aux finalités de la musicologie : faciliter « le travail de l'interprète » et améliorer « la capacité de réception des auditeurs » (2020, p. 2).

Pour Pistone la musicologie appartient à la fois aux sciences de l'homme (faits esthétiques) et aux sciences exactes » (lois physiques du son qui régissent la musique). Pour Nattiez l'ethnomusicologie oscillerait entre deux pôles :

- Comparatiste et recherche d'universaux par l'étude de « l'ensemble des musiques du monde » (caractère étique comme en anthropologie et en linguistique, c'est-à-dire mené « à partir du point de vue propre au chercheur et à sa culture » ;
- Ethnologique plutôt que musicologique, non comparative (caractère émique, c'est-à-dire qui s'appuie « sur les concepts et le système de pensée propre aux autochtones »).

### **7.5. Des musicologies, des ethnomusicologies : paroles collectives**

En 2006, Vendrix posait l'urgence de la question de l'identité de la musicologie, du fait de la déclaration de Bologne (1999). Il plaiderait pour un dépassement des différences afin de favoriser l'émergence d'une identité européenne qui ne s'opposerait pas aux États-Unis. Pour Vendrix (2006, p. 3) « Il n'y a pas une musicologie, mais des musicologies » ; Vendrix défend une « parole épistémologique [...] de la collectivité » pour « dégager des voies pour le futur » (2006, p. 4). L'entreprise de publications de vastes encyclopédies comme celle d'ethnomusicologie (Garland, 1998-2004), ou encore celle des musiques pour le XXI<sup>e</sup> siècle (Nattiez, 2002, 2004) en sont des exemples sans équivalent (Defrance, 1999, 2001, 2007). Dans cette dernière, 280 auteurs de 20 pays ont participé, selon Nattiez interviewé en 2015. Cette identité passe par la défense du « caractère scientifique » de la musicologie qui consisterait comme le réclame Marc Bloch, pour l'histoire, à « faire en sorte que le nom "officiel" donné au domaine [...] corresponde à un ensemble d'activités et de compétences bien identifiées » (Vendrix, 2006, p. 4) : les connaissances produites doivent pouvoir être évaluées à partir de critères partagés. Mais Vendrix admet (déploire) « ne disposer que d'un petit nombre de textes de musicologues européens » relatifs aux questions épistémologiques, hormis ceux de Dahlhaus dans les années 1960 (2006, p. 9-10).

De la même manière que Vendrix pose l'idée de musicologies au pluriel, Desroches signale à l'instar de Nattiez, que le champ de l'ethnomusicologie est vaste et varié (2021). Son objet d'étude est désormais ouvert, ses méthodes d'analyse multiples. Desroches résume ainsi l'évolution : « Si les premières recherches étaient axées sur les musiques de tradition orale, le corpus s'est de nos jours élargi pour inclure, aux côtés des musiques paysannes et traditionnelles, les musiques pop, les traditions musicales écrites (musiques savantes non occidentales) et les musiques improvisées, comme le jazz et même le studio d'enregistrement vu et compris comme un élément actif dans le processus de création musicale ». (2021, s. p.). Les délimitations s'amenuiseraient.

### **7.6. Et la new-musicology ?**

A propos de la musicologie américaine, Bent écrit qu'elle « prend son propre pouls » (2004, p. 623). Ainsi, en 1965, Kerman réagit violemment à un ouvrage paru en 1963 à propos de la musicologie,

*Musicology* (Harrison, Hood et Palisca, cités par Bent, p. 623), en rétorquant que la véritable tâche de la musicologie était la critique savante qui faisait défaut dans l'étude en question et qui devait être menée au détriment d'autres approches, ainsi que des musiques très anciennes ou étrangères (Bent, p. 624). A cette attaque, Lowinsky (1965, cité par Bent) répondit en plaidant pour une saine pluralité de travaux universitaires, interdisciplinaires et humanistes. En 1982, Palisca publiait une nouvelle étude sur la musicologie, à laquelle Kerman répondit en 1985 par un ouvrage *Contemplating Music. Challenges to Musicology* : si, selon lui, les musicologues connaissent la musique sur le plan factuel (grâce à l'approche analytique ou théorique), en revanche ils sont « incapables de la comprendre en tant qu'expérience esthétique. » (Bent, 2004, p. 624). Kerman souhaitait réintroduire la subjectivité « réintroduire le jugement subjectif, le jugement de valeur, comme élément valide de la musicologie » (Meeùs, 2015, p.106). Kerman fondait alors le *music criticism* sur le modèle de la critique littéraire qui consiste à « cerner le sens d'une œuvre musicale dans son contexte culturel » (Goldman, 2010).

L'interdisciplinarité a dès lors été accueillie « comme antidote à la spécialisation excessive, et comme moyen d'améliorer la compréhension du contexte auprès d'un lectorat plus vaste » (Bent, p. 624). Mais ce que recouvre ce concept d'interdisciplinarité est différent pour Palisca (par ex. la rhétorique, la psychologie, la philologie classique, l'histoire, l'archivage, la liturgie, la sociologie etc) et pour Kerman (par exemple le structuralisme, l'anthropologie, le féminisme, les *gender studies*, la critique, l'herméneutique etc.). Ces nouvelles tendances ont été regroupées sous l'étiquette *new musicology* qui, selon Bent, permet de se mettre à portée d'un public non connaisseur. Cette nouvelle musicologie portée par l'avant-garde de la musicologie américaine, est caractérisée par une démarche interdisciplinaire, une musique définie par l'extérieur<sup>1</sup> et un ton qui change (Goldman, 2010, s.p.). C'est « la dimension sociale de l'œuvre musicale, et son rapport au politique » qui est explorée résume Goldman. Cette musicologie critique se rapporte au *music criticism* de Kerman, à la « philosophie esthétique kantienne » et à la *critical theory* d'Adorno et de Horkheimer qui prennent au sérieux les musiques industrielles, dont la pop (Goldman, 2010). Toutefois, la prédilection des *new-musicologists* va vers la musique romantique du fait que la critique musicale y était développée (philosophie, psychanalyse, littérature) (Goldman, 2010).

### 7.7. Un amenuisement des frontières

Les méthodes de travail entre musicologues et ethnomusicologues se rapprochent, les frontières sont « souvent ténues entre musiques populaires occidentales et non occidentales » (Nattiez, 2015a). Ce sont ces raisons qui ont conduit Nattiez à proposer une musicologie générale (1987). Nattiez explique que si la musicologie doit s'occuper de musique occidentale, cela nécessite qu'elle ait également « un pied dans l'ethnomusicologie » dans le sens qu'elle doit aussi s'occuper des traditions orales<sup>2</sup>. Pour lui la musicologie inclut l'ethnomusicologie, idée qu'il défend dès sa prise de fonction en 1972 à l'université de Montréal. Pour cela, il établit des liens entre les deux. Tout comme la linguistique générale est applicable à l'ensemble des langues du monde, la musicologie générale pourrait l'être à l'ensemble des musiques du monde. Pour autant des revues, des sociétés savantes conservent la distinction, tant en Europe qu'aux Etats-Unis. C'est cette idée de musicologie générale qui a guidé la conception, thématique plutôt que chronologique, de l'encyclopédie pour le XXI<sup>e</sup> siècle qu'il a dirigée (2002). Cette idée rappelle que la visée de la *Musikwissenschaft* (Adler, 1885) était également inclusive, même si les propres travaux d'Adler n'en étaient pas véritablement révélateurs. Allant aussi en ce sens, Goldman écrit que « la frontière entre la nouvelle musicologie et la musicologie traditionnelle s'estompe

<sup>1</sup> Plutôt que par l'intérieur en tant que sons organisés.

<sup>2</sup> Il exemplifie cette idée en faisant appel à l'exemple du solo de cor anglais dans *Tristan et Yseut* (*Tristan und Isolde*) qui fit dire à Wagner qu'il avait été inspiré par des chants de gondoliers (Nattiez, 2015).

*graduellement, toutefois plus chez les musicologues historiques que chez les music theorists* », à tel point, conclue-t-il, que plus personne ne parle de *new musicology* (2010).

S'il est alors question de musicologie générale incluant les avancées de la musicologie, de l'ethnomusicologie, ainsi que de la *new musicology*, alors 1) les questions d'apprentissage informel de la musique et par la musique et 2) les questions d'apprentissage formel et donc d'enseignement et d'éducation à et par la musique, ont toute légitimité à y trouver leur place. Cela n'empêche en rien d'autres disciplines comme les sciences de l'éducation, la didactique, la psychologie, la philosophie et la sociologie<sup>1</sup> de la musique, de prendre en charge certains aspects du débat.

---

<sup>1</sup> Nous n'avons volontairement rien dit de la philosophie et de la sociologie de la musique pour des raisons de place.

### Scène 3 – Mécanique des concepts : « gammes » pour fabriquer la recherche

Pour expliciter l'épistémologie de nos enquêtes, nous proposons une méthode de lecture transversale et non pas linéaire de la manière dont elles ont été construites pour produire des éléments empiriques, c'est à dire ce que, la majorité des chercheurs<sup>1</sup> qualifient des « données » destinées à être traitées, analysées. A l'instar de Schmid, nous souhaitons à terme « *faire résonner les concepts* », faire travailler les contraires, entre les sciences de l'éducation, la didactique, la musicologie, les arts (2017b).

#### 1. Données, positivisme, constructivisme, système complexe

Le Moigne mentionne que pour les positivistes « *tout est donné* » par la réalité des objets étudiés ou encore par le problème réel que rencontre le chercheur, le modélisateur. En effet, selon Comte, le chercheur ne construit pas les données, il les recueille ou les reçoit (Comte, 1843, p. 41, cité par Le Moigne, 1999, p. 23). La plupart des chercheurs aujourd'hui, y compris les gestionnaires de plateformes de « données » de la recherche parlent, sans doute par commodité, de recueil et de traitement de données, ou encore de base de données, renforçant l'idée que ces données existeraient en soi et qu'il ne resterait qu'à en faire la « cueillette ».

Or selon Bachelard, les problèmes de recherche « *ne se posent pas d'eux-mêmes...rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit.* » (1982, p. 14). Les questions elles-mêmes sont construites pour produire des connaissances. Dès lors, si dans cette note de synthèse le terme « donnée » est employé, c'est parce que nous l'avons utilisé (thèse et quasi-totalité des articles), ou encore par souci de concision. Néanmoins, nous restons consciente des limites du concept. À d'autres moments, lorsque la phrase s'y prêtera, nous parlerons de modalité de collecte d'éléments empiriques, comme y invitent Marcel et Champy-Remoussenard (2020, p. 92).

Dans la foulée de Bachelard, Piaget et l'école de Genève ont conceptualisé dans une encyclopédie (1967) les bases des épistémologies constructivistes, en lien avec les nouvelles sciences et en opposition avec les sciences dites normales qui se réfèrent plus volontiers au paradigme positiviste. La connaissance est alors construite par le modélisateur (qui élabore des modèles) à partir de sa perception et de sa conception des phénomènes ou des systèmes complexes, contrairement aux méthodes de modélisations dites analytiques jusque là pratiquées (Le Moigne, 1999, p. 23). Simon et Morin, sans se connaître (cités par Le Moigne, 1999, p. 23), développèrent la modélisation de la complexité à partir de ce paradigme constructiviste sans oublier que le principe de la modélisation existait bien avant Comte ou même Descartes (voir par exemple Léonard de Vinci). Un système complexe est « *construit par l'observateur qui s'y intéresse [...] La complexité qui implique toujours une forme d'imprévisibilité ne peut aisément être tenue pour déterministe. [...] la complexité est représentée par un enchevêtrement d'interactions en inter-relations* » (Le Moigne, 1999, p. 24). Un système complexe est irréductible à un modèle fini et explicatif aussi compliqué soit-il (1999, p. 3). Pour autant les systèmes complexes demeurent intelligibles, tout comme les systèmes compliqués. Car même si les phénomènes complexes sont quasi indécomposables (basse complexité), voire indécomposables (haute complexité), ces derniers restent différenciables (1999, p. 25). L'idée d'en faire des modèles devient concevable. À quel moment un système peut-il être qualifié de complexe ? Pour Legay (résumé par Schmid, 2013), l'un des premiers chercheurs en France à définir les objets ou phénomènes complexes, ils ne peuvent l'être que s'ils ne peuvent être expliqués que par plusieurs disciplines ; si une seule est retirée de la réflexion, alors le phénomène disparaîtrait. Pour Schmid, les phénomènes ou objets « *que la science créée ou étudie ne sont plus seulement complexes, mais intégratifs, au sens où aucun ensemble de perspectives disciplinaires ne peut les recouvrir, car ils [les phénomènes] sont synthèse* » (2013). Elle ajoute qu'il

<sup>1</sup> Dans la lignée d'une épistémologie positiviste.



faut « *d'autres méthodes, auxquelles l'épistémologie doit prendre part, qui permettent de construire des questions qui rendent compte des méthodes disciplinaires mais sans jamais dépendre d'aucune d'elles* ». Pour cela, il faudrait des espaces de conception des lieux d'interdisciplines « *où les relations se fassent sans injonction ni urgence* » (2013). Nous examinerons dans l'acte IV en quoi les phénomènes que nous cherchons à observer - valeurs, rapports aux valeurs des enseignants, ou encore rapports à leurs choix et à leurs décisions au sein des pratiques enseignantes - pourraient constituer un système complexe.

Pour autant, nous poursuivons en proposant une méthodologie de type analytique, car cohérente en regard des travaux que nous avons produits et que nous visons à synthétiser.

## 2. Méthodologie pour cette NdS

Méthodologie n'a qu'un seul synonyme qui est *épistémologie* (D.E.S., Crisco). En réfléchissant à la méthodologie à adopter pour lire nos travaux, nous contribuons à l'explicitation de l'épistémologie de ceux-ci. Méthodologie convient pour exprimer à la fois la généricité et la spécificité des procédures pour faire de la recherche. Au sens premier, d'après le TLFi, cette branche de la logique qu'est la méthodologie regroupe « *l'ensemble de règles et de démarches adoptées pour conduire une recherche* » dans différentes sciences. Pour mettre à l'épreuve nos travaux afin de repérer les avancées, les « *non-savoir* » (Schmid, 2017a), les réélaborations nécessaires (ou renforcements) et donc proposer de nouveaux axes de recherche (acte IV), il nous faut une méthode.

Dans une perspective analytique, un certain nombre de concepts, en lien avec des étapes de travail, ponctuent toute recherche en sciences humaines. Ces concepts et étapes sont attendus tant dans les devis de recherche, que dans les rapports, les comptes rendus de résultats, les articles, les mémoires. En amont, ils structurent les recherches, ils participent à la validité et à la fiabilité des recherches. En aval, ils peuvent permettre notamment la comparaison d'un ensemble de travaux menés. En 2015, alors que nous souhaitions comparer épistémologiquement des travaux sur l'éducation musicale menés autour des années 2010, nous avons pris appui sur les six concepts suivants : 1. objets de recherche, concepts, 2. question(s) générale et particulières et / ou hypothèses, 3. théories, concepts et paradigmes de référence, 4. démarches, 5. méthodes de recueil et de traitement et d'analyse des données, 6. types de résultats produits (Tripiet-Mondancin et Jaccard, 2015b) (tableau 4). Ces six éléments, renseignés à partir des cinq articles retenus par les reviewers, nous ont permis de présenter les travaux proposés, sous la forme d'un tableau croisé.

Titre de l'article, du chapitre, de l'ouvrage...	Objets de recherche	Questions et ou hypothèses de recherche	Théories, concept(s) paradigmes	Demarches	Méthodes de recueil de traitement d'analyse des données	Types de résultats produits <sup>1</sup>
Article 1						
Article x						

Tableau 4 - Concepts retenus en 2015 pour comparer la « mécanique intime » des travaux sur l'éducation musicale

À l'aune de nouvelles lectures ou de relectures, nous proposons de mettre à l'épreuve théoriquement et de compléter la liste de ces concepts, pour discuter cette fois nos propres travaux de recherche exclusivement. Pour cela, nous empruntons tour à tour à la psychologie, aux sciences de l'éducation, c'est-à-dire aux sciences humaines (Mialaret, G. 2001 ; Paillé, 2007, 2011, 2018, 2019 ; Paillé et Mucchielli, 2012 ; Lavarde, 2008 ; Van der Maren 1996, 2003 ; Depelteau, 2011).

<sup>1</sup> Ne pas oublier qu'il y a un savoir des questions tout autant qu'un savoir des réponses (Meyer cité par Boudinet, 2015).

### 3. Qualifications des étapes d'une recherche

Le concept de règle de la clôture sémantique cité par van Der Maren (1996, p. 24) impose « *malgré la polysémie des langues naturelles, de préciser les concepts et de limiter les significations qu'on peut leur attribuer* ». L'accord sur la caractérisation entre les concepts utilisés par les chercheurs pour désigner les différentes étapes mises en œuvre dans les recherches est-il possible ? Types de recherches, familles de recherches, démarches de recherche, devis de recherche, méthodes de recherche, types d'expériences, démarches d'administration de la preuve, approches, méthodes de collecte de données, méthodes d'investigation, modalités, étapes, modélisation, modèle, théorisation, sont autant de substantifs ou de syntagmes, au singulier comme au pluriel, qui, sous la plume des chercheurs, cherchent à qualifier, désigner différentes étapes de la science en train de se faire. Les termes employés sont en lien avec les finalités visées, en lien avec des besoins scientifiques repérés ou une problématique construite, dans l'idée d'exposer des résultats, de démontrer (confirmer ou réfuter), d'administrer la preuve<sup>1</sup> (Mialaret, G., 2001), ou encore de valider des résultats, écrit Bru<sup>2</sup> (1998, p. 62). D'une manière générale, chaque étape contribue à confirmer ou à transformer des connaissances antérieures ou encore à en construire de nouvelles. Ces connaissances nouvelles ou transformées constituent peu à peu la science. Ces sciences nous aident à mieux décrire, analyser, interpréter, comprendre, expliquer le monde, ou encore à le transformer et à accompagner le changement (Entrée 3 de l'UMR EFTS (Education, formation, Travail, Savoirs), quinquénal 2020-2025).

Parfois d'un chercheur à l'autre, ou parfois au sein d'une même phrase chez un même chercheur, des termes différents désignent une même étape et un même niveau de généralité. Ainsi par exemple, lorsqu'il est question de qualifier l'hypothético-déduction, les termes de « démarche », de « méthode », de logique ou de « modèle » sont employés. Dans les écrits de Lavarde (2008, p. 120), il est question « *de modèle hypothético-déductif* » qui « *ne doit pas être confondu avec la recherche expérimentale* », alors qu'en début de ce même paragraphe elle écrit qu'elle choisit de présenter « *la démarche hypothético déductive* » car « *elle illustre tous les volets réflexifs de la démarche de recherche* ». Elle peut aussi employer le syntagme « *logique de recherche* », à propos de l'hypothético déduction (2008, p. 120). De la même manière Dépelteau (2011) utilise tour à tour trois termes différents au sujet de l'induction et de la déduction : « *expérience* », « *méthode* » et « *démarche* ».

Quelles que soient les expressions employées chez différents auteurs, il y aurait dans tous les cas des étapes incontournables récurrentes et qui se recoupent quant à leur caractérisation et à leurs fonctions. Même si un grand nombre de découvertes semblent faites accidentellement, par sérendipité (Roberts, 1989), les différentes phases, par lesquelles les études conduisant à valider ces découvertes passent, semblent s'imposer comme nécessaires, structurantes.

### 4. Subdivisions du moment dit logique

Dans cette instance de moment logique, nous proposons de distinguer quatre subdivisions, que nous suggérons de nommer à nouveau *moments*, en lien avec quatre grandes fonctions (tableau 5). Ces quatre moments semblent pouvoir être ordonnés, pour l'exposé tout du moins, linéairement, selon une forme de logique, depuis ce qui serait un point de départ général avec un niveau d'interrogation assez élevé (besoins de connaissances, problème, finalités), à une arrivée constituée des résultats, dont le niveau

<sup>1</sup> Si des chercheurs comme G. Mialaret (2001) ou Dépelteau (2011) utilisent cette expression « *d'administration de la preuve* », elle est communément utilisée dans le vocabulaire du droit pénal : « *Administration de la preuve. La manière dont les preuves sont produites dépend essentiellement des règles de procédure.* » (Ginossar, s.d., consulté le 16/01/2020). Il est intéressant de relever que le juge se borne d'ordinaire à décider de leur admissibilité et à apprécier leur valeur probante. Le juge depuis 1972 peut aussi exiger un élément de preuve détenu par l'une ou l'autre des parties. « Valeur probante », un syntagme qui résonne sur les recherches de données probantes.

<sup>2</sup> Très exactement, Bru écrit que « *la validité des propositions descriptives et explicatives n'est jamais donnée comme telle, elle est construite, donc relative à des critères qui sont plus ou moins respectés (ainsi vaudrait-il mieux parler de validation et non d'administration de la preuve). Rendre explicite le cheminement vers la preuve et non pas asséner des règles de conduite, c'est permettre aux praticiens de nuancer la portée pratique des travaux scientifiques, de ne pas confondre la logique de la recherche et celle de l'action.* » (1998, p. 62, 63).

d'abstraction serait également élevé. Un des objectifs de la recherche scientifique est de monter en généralité. En effet, Schmid mentionne entre autres thèses organisatrices de la pensée de Poincaré - dont on aurait encore à tirer des leçons selon elle - l'idée selon laquelle, si l'expérience est « *source unique de vérité* », la science est « *un ensemble de procédure de généralisations* » (2013). Entre ces deux moments, la recherche s'opérationnalise. Les étapes plus opérationnelles, en lien avec les terrains choisis, seraient plus « techniques », parce que plus particulièrement outillées, à l'aide, par exemple, d'applications informatiques pour mettre en ligne une enquête par questionnaire (par exemple avec limesurvey), pour produire des statistiques (SPSS<sup>1</sup>), ou encore à l'aide d'instruments (enregistreur, caméra), mais aussi d'infrastructures de recherche et de plateformes d'archivage (TGIR Humanum).

Au-delà des usages du terme « moment » mentionnés en introduction, un moment est un espace de temps en rapport avec ce qui le caractérise, selon une approche fonctionnaliste (TLFi). Le terme « moment » n'induit pas une idée de succession ou d'ordre à suivre systématiquement. Il implique un temps à consacrer à chacune des phases qui le constituent, qui peuvent certes se succéder, mais aussi être concomitantes, voire inversées. L'apport de Hess à la théorie des moments initiée par Hegel, est la remise à l'honneur d'« *une pensée du possible* » que Lefèbvre (1959) a produite, « *à côté de celle d'Ernst Bloch et de son Principe espérance* » (Hess, Deulceux, 2009, p. 13). Hess écrit que « *Lefèbvre nomme « moment » la tentative visant la réalisation totale d'une possibilité* » (1947, résumé par Hess, 2009, p. 193). Le moment se discerne, il est situé par rapport à d'autres moments ; il a une durée propre, il a sa propre mémoire, son contenu, sa forme : « *le mot désigne clairement une forme, mais cette forme a dans chaque cas une spécificité* » (Lefèbvre cité par Hess, p. 175). Il y aurait par ailleurs une relation étroite entre théorie des moments et « l'œuvre » en tant que réalisation. Les moments seraient pour Lefèbvre en nombre limité (jeu, amour, repos, travail, justice, connaissance, poésie...).

La pensée du possible renverrait selon nous tout autant à des recherches de type exploratoires, qu'expérimentales. Dans tous les cas, le possible renvoie au principe même d'entrer en recherche. Les caractéristiques du concept de moment, que nous venons d'énumérer, nous confortent dans l'idée que les différentes phases d'une recherche dans leurs spécificités peuvent être qualifiés de moments, que nous allons détailler. Au cœur des moments se trouvent l'expérience en lien avec la résolution de problèmes et la contradiction, vécue comme moteur de la pensée. Le lien entre vécu, perçu, conçu, en interactions continues est posé ; théorie et pratique de la recherche s'articulent. On retrouve là le dialogue entre théorie et empirie. Voilà pourquoi alors que nous sommes dans l'acte I, qualifié de moment logique, en référence aux origines mécaniques du terme moment, *movimentum*, nous subdivisons cet acte-moment-logique en quatre nouveaux moments qui ont aussi leur propre logique, leur fonction spécifique, en d'autres termes qui ont du sens.

## 5. Moment 1 : pourquoi et pour quoi chercher ?

### 5.1. Besoins, raisons

Un premier moment (tableau 5) serait consacré à ce *pourquoi* (les raisons) nous cherchons, ce qui correspond à un besoin, un sentiment d'ignorance, un problème. En effet, « *un problème de recherche est considéré comme étant un écart ou un manque à combler dans les domaines de nos connaissances entre ce que nous savons et ce que nous devrions ou désirons savoir sur le réel. Le problème s'exprime par un sentiment d'ignorance et par le désir de connaître, par la volonté d'en savoir plus en ce qui concerne le réel observable, par un questionnement* » (Chevrier, 2009, p. 52-53). Ce besoin relatif à un thème, un sujet induirait des questions de départ, des questions de recherche (générales et opérationnelles) dans certains cas des hypothèses<sup>2</sup>. Ces questions et / ou hypothèses seraient à la fois

<sup>1</sup> Statistical Package for the Social Sciences

<sup>2</sup> L'hypothèse est un énoncé déclaratif précisant, dans sa forme la plus fréquente, une relation plausible entre deux phénomènes observés ou imaginés. Nous y reviendrons.

induites par des observations de cas particuliers, par des théories disponibles ou des écrits existants (ligne 1.1., tableau 5). Ces besoins, en lien avec ces premières observations, ces lectures afférentes, constitueraient de bonnes raisons pour se mettre en recherche.

## 5.2. Finalités, visées

Les finalités de la recherche (ce *pour quoi* nous cherchons) seraient corrélées aux besoins, aux questions qui se posent, au problème qui se construit (ligne 1.2., tableau 5). A ce sujet, le Hcéres (Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur), dans le *Guide des produits de la recherche et des activités de recherche*, sous-domaine SH4, édité en 2018, emploie le syntagme de « *mission principale* » pour les unités de recherche en Sciences de l'éducation qui serait « *de produire de nouvelles connaissances dans les différents champs de l'éducation et de la formation, de contribuer, en interaction avec la société, la culture, l'économie et la santé, à l'élaboration et la théorisation de dispositifs de production-utilisation de résultats de recherche et/ou de conduite et d'accompagnement des transformations de pratiques d'éducation et de formation* » (2018, p. 5).

Ainsi, les recherches peuvent viser à produire des connaissances, seul, avec des chercheurs collaborateurs ou encore avec des acteurs de la vie sociale autres que des chercheurs : on parlerait de visée heuristique (Bru, 2002a ; Marcel, 2005 ; Hcéres, 2018 ; Marcel et Rinaudo, 2020), ou de « *fonction heuristique* » (Marcel, 2020, p. 1).

Ensuite, les finalités de la recherche pourraient être de prendre appui « *sur les connaissances des acteurs sur leur action et sur les dynamiques collectives pour stabiliser des savoirs pour l'action et les mobiliser pour concevoir et mettre en œuvre des modalités de transformation* » (Marcel, 2020, p. 2) : on parlerait alors de visée praxéologique rejoignant la deuxième et troisième visée énoncée par l'Hcéres.

Par ailleurs, les finalités de la recherche pourraient être de prescrire, à partir des résultats de recherche qui auraient été validés<sup>1</sup>, des recommandations, des conseils voire « *des applications pratiques* » (Bru, 2002b, p. 134) : on parlerait de visée prescriptive voire applicationniste. Bru, mais aussi de nombreux chercheurs, dont G. Mialaret (2001) et Marcel (2005, p. 18-19), remettent en cause cette visée prescriptive notamment parce que « *la question de la validité de ces applications* » n'est pas « *évoquée* » (Bru, 2002b, p.134). Mialaret en 2001 ne cherchait pas à établir « *des relations directes, immédiates* » entre recherches et problèmes posés pas la pratique. Pour autant il attirait l'attention sur le fait que « *si nos recherches à courte ou moyenne échéance ne permettaient pas aux éducateurs de repenser leur pratique, on pourrait se demander à quoi elles peuvent servir* » (2001, p. 9). Mialaret n'envisageait pas pour autant que la recherche doive « *prescrire* » ; il envisageait plutôt que les chercheurs puissent « *indiquer le parti potentiel que pourraient tirer les éducateurs des résultats obtenus* » (2001, p. 16). Ce postulat de remise en cause des recherches à visée prescriptive, applicationniste, n'oblitére pas selon Bru la possibilité d'une « *rencontre constructive* » fondée sur « *l'examen critique des rapports entre savoirs de la recherche, pratiques et savoirs de la pratique ... toujours nécessaire* » à certaines conditions comme :

« *[la] distinction entre modèles théoriques « de » la pratique et modèles « pour » la pratique ; l'abandon des simplifications qui font de l'enseignant un décideur souverain organisateur d'une action toujours méthodique ou le simple agent d'un système ; [l']identification des différences entre la validation des résultats des recherches scientifiques et la validation d'une pratique ; [l']élucidation des rapports sous-jacents aux transferts de validité ; le travail permanent de définition des postures du chercheur et du praticien par rapport aux phénomènes et aux savoirs que l'on cherche à expliciter ; [la] rupture avec une vision idéalisée de la pratique, vision qui éloigne d'une appréhension de l'hétérogénéité et des tensions qu'elle*

<sup>1</sup> Dont Bru rappelle le caractère limité et provisoire (Bru, 2002b, p. 140).

*génère ;[la] reconnaissance de la spécificité des savoirs de la pratique et invention de méthodologies d'approche de ces savoirs.* » (Bru, 2002b, p. 154).

Bru poursuit : trois plans seraient à distinguer<sup>1</sup>, 1) les résultats des recherches, 2) les implications sous forme de recommandations ou prescriptions, 3) l'application pratique en classe. Schön (1994, cité par Bru, 2002b, p. 141) mentionne que parler de pertinence pour les acteurs en présence, plutôt que de validité, serait plus rigoureux. Si la discussion autour du respect d'une forme de séparation entre recherche fondamentale (heuristique) et recherches appliquées en sciences de l'éducation n'est pas forcément unanime en sciences de l'éducation, d'autres disciplines, comme la psychologie (voir les travaux de Franck Ramus) ou l'économie (voir les travaux d'Esther Duflo) préconisent des liens plus forts, en termes de prescription, recommandation. Le récent colloque scientifique mené dans le cadre du Grenelle de l'éducation (2020) se positionne en ce sens, dès l'intitulé général : « *Quels professeurs au XXI<sup>e</sup> siècle ? Rapport de synthèse rédigé à la suite du colloque scientifique du Grenelle de l'éducation* », ou encore l'intitulé du chapitre 3 « *Quelles formations pour les professeurs du 21<sup>e</sup> siècle ?* », mais aussi l'intitulé du chapitre 5 « *Quels nouveaux modes de gouvernance ?* ». Des « *Recommandations* » ponctuent à chaque fin de chapitre ; le lien est affirmé entre résultats de recherche et préconisations pédagogiques « *des principes pédagogiques validés par la recherche* » (chapitre 4, p. 90).

Enfin, un quatrième et dernier type de finalité pourrait être visé : développer une vigilance, un regard critique, s'émanciper (Broussal, 2019), au sens de « *déplacement entre la place initialement occupée par un citoyen dans le champ professionnel et/ou social vers une place plus conforme à ses aspirations* » (Marcel, 2017, cité par Marcel, 2020, p. 2) : on parlerait alors de visée critique. Cette dernière visée est assez récente. Comme le relèvent Marcel et Rinaudo, elle n'est d'ailleurs pas mentionnée par l'Hcéres (2020, p.1), contrairement aux visées heuristique et praxéologique rappelées et valorisées (Marcel et Rinaudo, 2020, p. 1). Les deux auteurs mentionnent que *le Code de la recherche publique* n'y fait également pas référence (2020, p.2). Ce serait selon ces deux auteurs lié au potentiel subversif. Les auteurs rappellent les trois acceptions d'une science critique développées par de Munch (2011) : « *opposer un raisonnement rationnel à des préjugés irrationnels, exercer son exigence de rationalité vis-à-vis d'elle-même, et assumer l'existence d'une base normative* » (Marcel et Rinaudo, p. 2). Il pourrait y avoir discussion sur l'idée selon laquelle cette quatrième visée est *a priori* inhérente à tout procès de recherche et donc partie intégrante des trois catégories de visées sus-mentionnées.

### **5.3. Buts, objectifs**

Les buts ou objectifs<sup>2</sup> généraux et opérationnels de la recherche (ligne 3, tableau 5) seraient inférés à leur tour des finalités ou visées précédemment évoquées, elles mêmes inférées par les besoins ou problèmes repérés. Les objectifs d'une recherche correspondent à ce qu'entend faire précisément un chercheur pour répondre à une question, à un problème. Le choix d'objectifs s'impose car les champs d'investigations possibles sont nombreux et qu'au même moment, explique Schmid (2017b), plusieurs chercheurs écrivent des hypothèses, parfois contraires. L'objectif est lié en partie au statut, à la fonction et aux compétences du chercheur.

La distinction entre finalités et objectifs n'est pas toujours univoque chez les chercheurs qui questionnent les méthodologies. Ce qui pour G. Mialaret constitue une finalité divisée en trois volets revient pour d'autres chercheurs à une finalité et deux objectifs. Mialaret pense en effet que « *la finalité principale de la recherche est de nous permettre de mieux connaître, de mieux expliquer, de mieux comprendre [...] le monde dans lequel nous vivons* » (2001, p. 6). Plus loin dans le texte, Mialaret précise que cela revient à décrire le monde, le plus objectivement et précisément possible, à partir de l'observation

<sup>1</sup> Car la validation de chacun des plans n'est pas forcément transférable aux autres.

<sup>2</sup> Visée, but et objectif sont trois synonymes de finalité, mais but et objectif sont plus opérationnels.

empirique de situations diverses. Cela conduit le chercheur à une analyse ainsi que des comparaisons lorsque cela se justifie. Le chercheur ne se contente pas seulement de décrire mais il cherche à comprendre (plutôt dans les sciences humaines et sociales) et dans certains cas à expliquer (plutôt dans les sciences de la nature) : cela conduit à rechercher des invariants, des lois, des théories. Bru, à l'instar de Mialaret, à propos de visée heuristique, sans parler ni de finalité, ni d'objectifs, donnait comme exemple « *la nécessité de constituer un corps structuré de connaissances relatives aux pratiques enseignantes* ». Pour cela, il mentionne que « *la mission de la recherche reste de rassembler et de confronter des éléments de description, de compréhension et d'explication relatifs aux pratiques enseignantes* » (2002a, p. 67-68). Connaître, décrire, comprendre et expliquer sont à nouveau reliés. Pour autant, connaître serait pour Bru, tout comme pour l'Hcéres, plus général que décrire, comprendre ou expliquer qui semblent plus opérationnels, du fait de l'emploi du terme « mission ». Nous retrouvons sous la plume de Lavarde plusieurs éléments qu'elle catégorise en tant qu'objectifs pour la psychologie : décrire pour catégoriser des observations, trouver des régularités dans une situation, comparer ; comprendre, chercher du sens, à partir par exemple des intentions des individus ; expliquer c'est-à-dire vérifier des régularités, une hypothèse, un lien récurrent, invariable ; prévoir en mettant en place un dispositif rigoureux dans le cadre d'une démarche expérimentale ; prescrire (par exemple dans le cas de « *recherches interventions à visée préventive* » écrit Lavarde) après avoir compris les situations, les conduites des individus. La recherche porte alors sur la compréhension « *des facteurs contextuels qui ont pu avoir une influence sur les phénomènes observés, comme par exemple la satisfaction des usagers* » (2008, p. 66). C'est la recherche de causes ou de raisons (pourquoi) et la recherche de la manière dont les choses se produisent (comment) qui ont été selon elle les deux moteurs de l'invention de lois<sup>1</sup> pour comprendre et expliquer le monde. La recherche des causes ou des raisons est très ancienne. Elle va être laissée de côté provisoirement, notamment en sciences humaines, car taxée de causalisme primaire (Lavarde, 2008 p. 62-63 ; Dépelteau, 2011). En effet, si par exemple comprendre comment les corps tombent<sup>2</sup> permet effectivement de revenir sur les raisons pour lesquelles les corps tombent, « *cette procédure très déterministe connaît des limites car tout ne peut se prévoir* » dans tous les domaines (Lavarde, p. 62). Enfin, appliquer ou transférer des connaissances dans divers dispositifs, changer, transformer seraient également des objectifs en psychologie.

Ces catégories dans tous les cas sont aujourd'hui largement partagées par les chercheurs même si le débat reste vif sur la finalité ou l'objectif qui consisterait à prescrire, dans le domaine de l'éducation.

L'écriture des objectifs contribue d'une manière générale à la construction-rédaction de la question non plus de départ mais de recherche (*cf. infra*).

#### **5.4. Plus précisément, thème de recherche, questions, hypothèses, théorie**

L'explicitation des raisons des finalités pour lesquelles se mettre en recherche passe par la caractérisation des concepts de thème, de question de départ et de recherche, de problématisation et de problème, de théorie, de concept en soi. Comme précédemment, ce qui nous importe à ce stade n'est pas tant la désignation que le sens porté par ces termes.

Le thème (ou sujet) est assez général et correspond à ce qui a de l'intérêt, ce à qui a de la valeur pour un ou plusieurs chercheur(s). Ce n'est pas encore une question. Il n'est pas nécessairement novateur ou original ; il peut être en lien avec l'expérience personnelle, professionnelle et dans certains cas avec des travaux de recherche. Certains thèmes sont « séduisants », ou « à la mode » (Lavarde, 2008, p. 44), en prise directe avec l'actualité. Dans ce cas, en particulier, il faut veiller à une forme de neutralité axiologique qui n'est pas nouvelle en soi, mais qui est à rappeler. *Neutralité axiologique* est la traduction

<sup>1</sup> Et non pas la recherche de lois car elles n'existent pas en soi. C'est l'homme qui les invente (Lavarde, 2008, p. 62).

<sup>2</sup> Aristote (384-322 av. J.C.) se demandait pourquoi les corps tombent quand Galilée (1564-1642) a cherché à comprendre comment les corps tombent ce qui lui a permis d'établir des relations mathématiques entre ces phénomènes.

de l'anglais *axiological neutrality*, elle-même traduction de l'allemand *wertfreiheit* qui nous intéresse particulièrement (littéralement, valeur-liberté), concept énoncé par Weber, dans sa conférence sur le métier et la profession de savant de 1917 (Beitone et Martin-Baillon, 2016). Dans le cas de l'éducation musicale (ici au sens large), un thème ou sujet à la « mode » très médiatisé (Roubertie-Soliman, Tripier-Mondancin, Martinez et Bach, 2019) serait par exemple la portée sociale de l'apprentissage musical dans le projet DÉMOS (Dispositif d'Éducation Musicale et Orchestrale à vocation Sociale) initié et coordonné en 2009 par la Cité de la Musique devenue en 2015 Cité de la Musique Philharmonie de Paris. Sujet à la mode car porté par le récit public. Une forme de neutralité à cet égard pourrait dans ce cas consister à bousculer les évidences.

La question de départ (Lavarde, 2008, p. 49-56) précise les interrogations, les intuitions que l'on peut avoir à propos du thème. Une première exploration de la littérature permet de faire l'état des recherches antérieures. L'exploration du terrain peut être utile dans le cas où la littérature relative à la question de départ s'avère insuffisante. La synthèse de ces premières explorations participe à la formulation de cette question de départ, en lien avec « *une question qui existe ou qui est susceptible d'exister dans le domaine des sciences humaines et sociales* » (2008, p. 54). La question de départ limite l'ambition. G. Mialaret à ce sujet parle de transformation des intuitions (2001, p. 12).

Sans revenir ici sur le concept d'objet de recherche précisé plus haut, rappelons qu'il occupe une place centrale : il fait le lien entre la question de départ et la question de recherche.

Pour Fortin, « *une question de recherche est une interrogation explicite relative à un domaine que l'on désire explorer en vue d'obtenir de nouvelles informations* » (1996, p.51). La question de recherche peut déboucher sur une première proposition de réponse (hypothèse) qui peut être réfutée ou corroborée, ou amener son lot d'hypothèses alternatives, si tant est que l'on décide de s'inscrire dans une conception déterministe (et donc une démarche hypothético-déductive). A ce stade, le chercheur doit vérifier systématiquement et régulièrement, le lien entre les questions qu'il se pose, les raisons qui l'ont amené à se les poser. Il met ainsi à l'épreuve la pertinence scientifique de ces questions. La faisabilité de répondre à ces questions dans le temps alloué doit aussi être évaluée (Dépelteau, 2011, p. 114-115).

Dépelteau résume ces étapes en disant que les questions et dans certains cas les hypothèses sont générées par le vécu du chercheur, les recherches précédentes, les expériences des autres chercheurs. Formuler la ou les question(s) de recherche, dans une ou des disciplines scientifiques, implique d'interroger à nouveau des théories et des concepts qui se rapportent à la question de départ, au cours de la phase de problématisation (Dépelteau, p. 144).

À ce stade, les hypothèses ou réponses ou encore explications provisoires à la question posée, en attente d'une vérification, ne sont pas obligatoires. Un chercheur peut tout à fait mener ses travaux en ne cherchant qu'à répondre à des questions ; les réponses obtenues pourront servir à élaborer des hypothèses, au moment de l'interprétation des résultats. Dans d'autres cas, les hypothèses peuvent découler, assez rapidement après le démarrage des travaux, par induction, des premières observations de faits par exemple (Lavarde, 2008, p. 104-109). Hypothèse<sup>1</sup>, c'est ce qui vient avant la thèse. Elles permettent dans tous les cas d'explicitier des présupposés. Si les hypothèses ne sont pas obligatoires, notamment au démarrage de travaux, on peut néanmoins trouver des hypothèses à visée descriptive, « pour voir » dans les recherches exploratoires. C'est ce que nous avons proposé dans notre thèse dès l'introduction à partir de notre expérience d'enseignement (régularités observées) et de quelques lectures, alors même que notre recherche était exploratoire dans sa partie principale (les valeurs déclarées des enseignants). Elles ont servi de fil conducteur, notamment en ce qui concerne l'élaboration de l'enquête sur la genèse des valeurs des enseignants : « *les valeurs des enseignants d'Éducation*

<sup>1</sup> Hypo : avant, en dessous. Thèse : opinion.

musicale de l'échantillon sont en relation avec les valeurs véhiculées par l'histoire de la discipline enseignée, par les programmes d'enseignement, par les épreuves des concours de recrutement qu'ils passent et avec les différentes confrontations entre autres musicales qu'ils ont pu avoir durant leur cursus d'étude » (Tripier-Mondancin, 2008d, p. 25). En fin de thèse d'autres hypothèses ont émergé des résultats comme « le rapport personnel à l'œuvre d'art des enseignants s'inscrit dans les théories subjectivistes (Ogien), tandis que le rapport à l'œuvre d'art en classe, en tant qu'objet d'enseignement, est lié aux théories objectivistes » (Tripier-Mondancin, 2008d, p. 25-26). Une hypothèse doit 1) répondre à une question, 2) tenir compte des connaissances acquises et être vraisemblable 3) être vérifiable ou réfutable. Elle fait le lien avec le travail de conceptualisation et celui de planification du protocole de recherche (cf. *infra*).

La problématisation va donner des indications pour traiter le problème (Lavarde, 2008, p. 98). En effet, en psychologie, un problème fait référence à des « situations face auxquelles le sujet ne dispose pas de conduite adaptée instantanément mobilisable » (Richelle, 1998, p. 565, cité par Lavarde, 2008, p. 98). Pour Richard (1999, p. 68), « Un problème est une tâche à réaliser dans des conditions définies et pour laquelle on ne connaît pas de mode de réalisation dans ces conditions : on sait quel est le but à atteindre, on connaît le contexte dans lequel il doit être atteint, mais on ne connaît pas de procédure pour l'atteindre dans ce contexte ». Cela signifie que le chercheur doit imaginer, élaborer les procédures, les mettre en œuvre pour répondre au problème. Pour qu'il y ait problème pour le chercheur, il est nécessaire que ce dernier soit capable de comprendre le problème c'est à dire d'élaborer une représentation de ce problème. Le problème va se définir dans un contexte, historiquement et géographiquement situé, selon un but, des tâches, un sujet. C'est alors la problématique qui va annoncer comment traiter le problème. Les lectures (état de l'art ou des connaissances, ou encore revue de littérature), complétées éventuellement par des entretiens ou des observations, vont permettre de repérer les théories et méthodes qui correspondent le mieux à ce que l'on souhaite chercher. Durant cette phase, le chercheur passe en revue les théories, les modélisations, les concepts et les méthodologies existantes.

Une théorie est un système explicatif concernant des relations fonctionnelles prouvées entre événements, entre variables par exemple. Concepts et explications sont les éléments fondamentaux d'une théorie (Willett, 1996, p. 6). Ainsi Littlejohn (1989, p. 2-31, cité par Willett, 1996, p. 6) mentionne que dès qu'il y a tentative d'explication ou de représentation de la réalité, il y a constitution d'une théorie. La théorie peut être constituée de lois (Parsons, 1964, p. 485, cité par Willett, 1996, p.5), de principes de concepts qui se rapportent à un sujet. Cela peut être « un ensemble d'hypothèses structurées par relation d'implication ou de déduction » comme le décrit Galtung (1970, p.451, cité par Willett, 1996, p. 5). Selon Lavarde (2008, p. 91, 92, 93), la théorie (ensemble de lois et de concepts) aurait trois valeurs : prédictive, heuristique et interprétative. Les finalités, la validité, la fiabilité des recherches scientifiques sont intrinsèquement reliées à l'élaboration, à la valeur et aux fonctions des théories.

Enfin, un concept est une forme élémentaire de la pensée, contrairement à un jugement plus élaboré (Grize, 1998, p. 137, cité par Lavarde, p. 87). Barth (2013) différencie trois dimensions du concept :

- Une dénomination, ou étiquette, « qui permet de regrouper tous les exemples qui possèdent la même combinaison d'attributs » (Barth, 2013, p. 35-36)
- Une définition en extension (Goblot, 1918, p. 102, cité par Barth, 2013, p. 36) à partir d'exemples ;
- Une définition en compréhension par l'identification d'attributs communs aux exemples, autrement dit des traits caractéristiques (Barth, 1987-2013, p. 36).



Musial, Pradère et Tricot, à l’instar de Littlejohn, ajoutent qu’un concept se caractérise par « *des relations internes entre des éléments constitutifs (structure interne) et des relations externes qui le lient à d’autres concepts limitrophes* ». (Musial, Pradère et Tricot, 2012, p. 33).

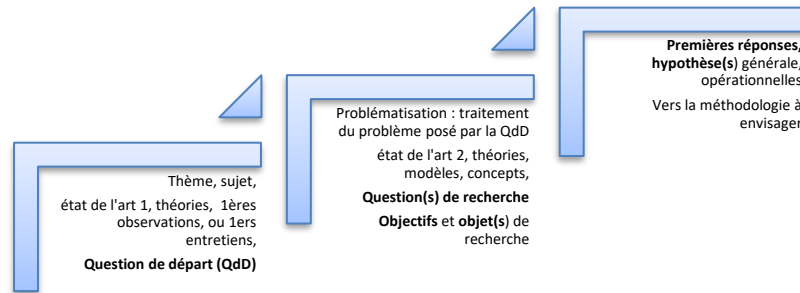


Figure 1 - Détail du moment 1 : du thème et de la question de départ à l'élaboration d'hypothèse (s) (non publié)

## 6. Moment 2 : conceptions, nature et démarches des recherches

### 6.1. D'une manière générale

Un deuxième moment serait consacré aux décisions à prendre pour résoudre le problème posé (moment 1), en lien avec l'objectif. Ce nouveau moment englobe plus précisément trois temps de choix.

Premièrement, le chercheur doit choisir de s'inscrire dans une ou des conception(s) de l'univers. Ses choix déterminent les choix à venir. Deux conceptions sont théorisées (tableau 5, 2.1.) :

1. La première non-déterministe postule la liberté des objets d'étude (pas de recherche de liens), d'autant plus quand ce sont des humains ;
2. *Versus* la seconde dite déterministe ou causaliste postule l'absence d'autonomie des objets d'étude (recherche de liens observables et parfois mesurables) ;

Le chercheur décide également de la nature ou du type des recherches qu'il souhaite mener, en lien avec les conceptions que nous venons de citer (Lavarde, 2008, p. 66) (tableau 5, 2.2.) :

3. Recherches exploratoires, pour répondre à des questions : elles visent la description, la compréhension, parfois l'élaboration d'hypothèses en conclusion ;
4. *Versus* recherches confirmatoires et expérimentales : elles visent l'explication de phénomènes, ou l'établissement de liens, par la vérification ou la réfutation d'hypothèses, la construction de modèles, de théories, (dans ce cas, l'hypothèse nulle et les hypothèses alternatives sont posées dès le départ).

Enfin, des choix sont faits en matière de démarches ou de logiques de recherche correspondantes aux deux grands types de recherches que nous venons d'énoncer (tableau 5, 2.3.) :

5. Inductives, déductives, abductives : elles visent à explorer ;
6. *Versus* hypothético-déductives ; elles visent à confirmer, réfuter.

Pour G. Mialaret le type de recherche est décidé en fonction des objectifs de la recherche. Si la recherche a pour but la description ou la recherche de corrélations sans aller jusqu'à l'explication, alors la recherche est exploratoire d'autant plus que le champ est nouveau ou peu investigué. Si la recherche vise par contre l'élaboration d'une explication, alors elle est de type expérimental.

## 6.2. En particulier : induction, abduction, déduction

La première des deux grandes démarches (tab. 5, 2.3., colonne 2) est constituée des trois logiques d'inférences que sont l'induction, la déduction, l'abduction, cette dernière étant peu employée (Peirce, 1965 [2002], cité par Nunez Moscoso, 2013 ; Catellin, 2004 ; Lavarde, 2008). La première et la seconde ont été largement formalisées par les chercheurs.

L'induction (*apagogé*) est une expérience essentiellement sensorielle qui part d'un certain nombre de faits particuliers observés, pour aboutir à une généralisation, une théorie, une loi, une hypothèse. Elle peut permettre de revenir aux causes lorsqu'une régularité est établie entre des faits d'un certain ordre qui se produisent alors que les conditions X et Y sont réunies. L'idée vient des empiristes anglais comme Hume, Bacon, Locke. Ce type d'inférence, déjà présente dans les écrits d'Aristote, est employée par exemple dans la *Grounded theory* (Glaser et Strauss, 1967). L'induction ne garantit pas la véracité ou la validité de ses énoncés généraux, car l'observation de la réalité ne peut jamais être complète (Chalmers, 1987).

L'abduction (*epagogé*) est plus méconnue (Nunez Moscoso, 2013). Pourtant, Nunez Moscoso explique qu'il s'agit d'un type d'inférence présentée au même titre que l'induction, par Aristote, dans son *Organon* (traduction/réédition de 2001) et reprise plus tard par le philosophe Peirce (1965). Selon Catellin (2004, p. 180) qui s'inscrit dans le cadre épistémologique de Peirce, l'abduction favorise l'émergence d'hypothèses explicatives. Elle « fournit à la déduction sa prémisse ou son hypothèse, la déduction en tire les conséquences certaines, l'induction vérifie empiriquement la validité d'une règle possible » (2004, p. 184). L'abduction ne peut être confondue avec l'induction. L'abduction infère quelque chose de différent de ce qui est observé contrairement à l'induction qui « infère des phénomènes semblables ». L'abduction expliquerait une observation (elle rendrait plausible une explication) mais serait par nature incertaine. Mais si l'induction infère des lois à partir de phénomènes, sans originalité aucune, l'abduction, proche de la sérendipité, conduit à la découverte de causes (Catellin, p. 180). Claude Bernard (1865, p. 215, cité par Catellin, p. 182) écrivait que les « idées expérimentales naissent très souvent par hasard et à l'occasion d'une observation fortuite ». Catellin résume l'abduction à la sélection d'une hypothèse explicative A, d'un fait C perçu comme surprenant ; si l'hypothèse A se vérifie, alors le fait C en devient normal. L'abduction est une procédure de normalisation d'un fait surprenant. Dans le même esprit, pour Moscoso, l'abduction permet de préparer le travail empirique et de réduire le champ à étudier (Nunez Moscoso, 2013, p. 2). L'abduction est une phase au sein « d'une boucle qui combine abduction, déduction et induction dans un processus récursif » (2013, p. 7). Cette idée de processus récursif, idée énoncée par Nunez Moscoso, est proche de l'idée de combinatoire de différentes logiques, énoncée par Vigour (2005).

La déduction (*l'apodeixis*), souvent présentée comme s'opposant à l'induction, est aussi amenée à utiliser des observations (Rossi, 1999, p. 8 cité par Lavarde, 2008, p. 74). En effet, partant d'une théorie, elle cherche à vérifier si les cas particuliers rencontrés correspondent à cette théorie. De fait cela permet de vérifier la résistance d'une théorie, pour ensuite l'utiliser dans d'autres contextes. Bien souvent, ces deux dynamiques, inductive et déductive, sont combinées car il est difficile d'aborder le terrain sans approche théorique préconçue (Vigour, 2005, p. 195).

## 6.3. Hypothético-déduction, hypothèses

L'hypothético-déduction, dans la continuité des trois logiques précédentes, serait la deuxième des deux grandes démarches pour faire de la recherche (tab. 5, 2.3., 3<sup>e</sup> colonne). Elle est également repérée par Aristote. C'est une expérience en partie sensorielle (car elle interroge des faits elle aussi), mais plus essentiellement rationnelle et falsificationniste. Beaugrand (1988, p. 15, cité par Lavarde, p. 74) écrit que c'est « une méthode qui garantit le contrôle indirect du bien-fondé d'hypothèses posées a priori ».

Pour Popper, une science progresse lorsqu'elle démontre la fausseté d'une théorie considérée comme véridique (cité par Dépelteau p. 72). La théorie, dans ce cas, aurait la forme d'une hypothèse. Dépelteau nuance en signalant qu'il s'agit plutôt de corroborer ou de réfuter une hypothèse, car il est impossible de la vérifier à moins de signaler que la vérification est provisoire et non pas définitive, en lien avec un contexte. G. Mialaret propose de les accepter ou de les refuser (2001). Le verbe « vérifier » possède le même radical que le nom commun *vérité* (synonymes : exactitude, évidence, certitude) et l'adjectif *vrai* qui ont tous deux un caractère absolu, ultime, définitif. Si Dépelteau pose pour la recherche l'objectif de travailler collectivement à la découverte de « *la vérité* » (2011, p. 36), il nuance l'emploi de ce terme en insistant sur le caractère « *provisoire* ». Et ce caractère s'applique autant à la recherche de la corroboration, qu'à celle de la réfutation qui permet d'éliminer les mauvaises réponses (ce qui peut être très long).

À la base de cette démarche d'hypothético-déduction, se trouve le concept d'hypothèse sur lequel nous revenons du point de vue définitoire, de ses caractéristiques, voire de ses fonctions.

Quels que soient les chercheurs interrogés, une hypothèse est une « *proposition de réponse* » à la question ou au problème que l'on pose (Grawitz, 1990, p. 443 ; Mace, 1988, p. 35 ; Fortin, 1996, p. 365). Cette réponse est « *anticipée* » (Mace), « *plausible* » (Fortin). Elle prend la forme d'un énoncé déclaratif.

Plusieurs sortes d'hypothèses sont conceptualisées. Ainsi Maurice Angers (1992) parle d'hypothèse « *univariée* », « *bivariée* » et « *multivariée* » (une, deux, trois ou plus de trois variables), sachant qu'une variable peut être un élément ou un évènement ou un phénomène, observé ou imaginé (cette possibilité est importante), auquel on peut attribuer diverses valeurs, parce qu'il y a variation. Dès lors qu'une hypothèse est au moins bivariée, elle formule une relation entre « *des faits significatifs* » (Grawitz, 1990). Marie-Françoise Fortin ajoute qu'une hypothèse peut être directionnelle (positive ou négative), non directionnelle, que les variables peuvent coexister dans le temps ou au contraire avoir un lien de causalité. Sur ce dernier point, Dépelteau parle de relation entre une (ou plusieurs) variable indépendante (VI), c'est-à-dire la cause qui fait varier, ou le facteur explicatif et (2) une variable dépendante (VD), c'est-à-dire l'effet, ou le facteur que l'on veut expliquer. Enfin Fortin ajoute que le chercheur peut être amené à construire l'hypothèse nulle (parfois appelée statistique) au sens où elle énonce qu'il n'y a pas de relation entre les variables, *versus* l'hypothèse de recherche (le contraire de la précédente), c'est-à-dire qu'il y a une relation entre les variables (cela revient aux hypothèses bivariées ou multivariées).

Pour corroborer ou réfuter une hypothèse, les variables et concepts contenus dans l'hypothèse doivent être accessibles à nos expériences. Cela signifie qu'il faut traduire l'hypothèse « *en données observables afin de "voir" si les phénomènes réels se comportent comme elle le prédit* » soit la traduire en phénomènes concrets qu'on pourra observer, décrire sentir, toucher, entendre etc. (Dépelteau, 2011, p. 170).

Enfin l'élaboration des hypothèses comporte trois phases :

- l'élaboration d'une hypothèse générale, de recherche : l'hypothèse précise la problématique et guide la recherche documentaire, la réflexion ;
- l'élaboration d'une (ou de plusieurs) hypothèse opérationnelle : elle annonce les manipulations, les observations, les choix. En situation expérimentale, elle va prédire le rôle de la variable indépendante manipulée par le chercheur (VI) sur la mesure du comportement, c'est à dire la variable dépendante (VD) ;
- l'élaboration d'une hypothèse statistique comme l'hypothèse nulle (pas d'effet).

#### 6.4. Démarches, logiques, méthodes ?

Ces démarches (ou logiques) de recherche (tab. 5, 2.3.) sont complémentaires et peuvent intervenir à « *différents moments de la démarche de recherche* » (Lavarde, 2008, p. 75). En outre, elles sont communes à toutes les sciences de la nature mais aussi aux sciences humaines et sociales. C'est ce qui nous importe. Pour un chercheur comme Dépelteau (2011), l'induction, la déduction, la corroboration / falsification sont qualifiées de démarches (2011, p.20, p.55). Selon la 9<sup>e</sup> édition du dictionnaire de l'Académie française, ou pour Nunez Moscoso<sup>1</sup>, ce sont des logiques de recherche (p. 69), ou encore des modalités des démarches scientifiques. Pour Beaugrand (1988, p. 15, cité par Lavarde, p. 74), encore, ce sont des méthodes. La dénomination de ces aspects de la recherche (ici induction, abduction, déduction, hypothético-déduction) diffère, néanmoins tous sont d'accord pour définir et caractériser de la même manière les différents constituants de cette étape de la recherche que nous venons de caractériser.

Quel terme choisir au final pour ne pas diluer le propos ?

En regard de ces débats, à ce stade, nous optons pour le terme « démarche » pour qualifier cet aspect encore assez général de la recherche. « Démarche » au sens propre signifie « Manière de marcher », propre à une personne (Académie française). Au sens figuré, il signifie « *Manière d'avancer dans un raisonnement, manière de penser* » (TLFi), d'un individu (Acad. française). Pour Quivy et van Campenhout (1988), c'est aussi une manière de progresser vers un but, en lien avec des finalités. Les espaces sémantiques respectifs des mots « démarche » et « méthode », d'après le D.E.S (Crisco), confirment que « démarche » est plus polysémique que méthode. En ce sens le terme réfère à un niveau plus général que le terme « méthode » que nous allons plutôt réserver au moment suivant n°3.

### 7. Moment 3 : méthodes pour construire, collecter, traiter

Le troisième moment serait plus opérationnel que les précédents : il s'agit d'investiguer, construire, recueillir et traiter des éléments empiriques en regard d'une théorie de référence.

#### 7.1. Du mot « méthode » au mot « technique »

Dans la majorité des écrits lus, il est question de méthode (tab. 5, 3.1. ; 3.2.). En effet, même si, par exemple, Lavarde alterne entre *démarche*, *approche* et *méthode d'investigation*, parfois dans un même titre (2008, p. 133), il semble qu'il y ait davantage de consensus dans la communauté des chercheurs sur le terme à employer pour dire qu'il faut des méthodes pour construire, collecter des éléments empiriques, à ce moment d'une recherche.

La dimension opérationnelle apparaît dès les premiers synonymes de *méthode* proposés par le D.E.S. (*cf. supra*) : procédé, système, truc, moyen, tactique, technique, manière, mode, recette. Le point de vue de Quivy et Campenhout selon lequel les « *méthodes ne sont que des mises en forme particulières de la démarche, des cheminements différents conçus pour être mieux adaptés aux phénomènes ou domaines étudiés* » (1988, p. 13, cités par Dépelteau, 2011, p. 247) renforce l'idée selon laquelle une « méthode » serait plus spécifique, plus opérationnelle qu'une démarche.

Pour rendre compte de ce qui se joue dans ce troisième moment de la recherche, nous retenons le concept de « méthode, pour rendre compte de la manière d'investiguer (Tlfi) puis de traiter des données primaires (recueillies auprès de sources de première main au moyen d'enquêtes) ou secondaires (à partir de documents déjà publiés), afin de répondre aux questions ou confirmer/réfuter des hypothèses.

<sup>1</sup>Par exemple, le terme *logique* en lien avec les différentes inférences possibles (induction, déduction, abduction) est utilisé 8 fois dans la seule page 2 de son article.

Dans le tableau 5, les méthodes sont donc placées après les démarches de recherche. On retiendra que les méthodes sont choisies par inférence à partir des démarches en incorporant les principes épistémologiques des démarches.

Un dernier terme peut faire discussion, utilisé par Dépelteau : celui de technique, « *relatif aux procédés utilisés pour la réalisation d'une activité particulière, au savoir-faire requis pour la maîtrise d'une tâche, d'une activité. ...Ensemble de procédés méthodiques reposant sur des connaissances scientifiques et permettant des réalisations concrètes* » (TLFi). Il est parfois question de « techniques » à propos du recueil de données, de leur archivage et de leur traitement, en lien avec le choix d'outils spécifiques (numériques, papiers ou autres). Pour Angers par exemple « *les techniques spécifient comment accéder aux informations que cet objet [d'étude] est susceptible de fournir* » (Angers, p. 66, cité par Dépelteau 2011, p. 249). À l'instar de Dépelteau, nous pensons que les méthodes englobent les techniques employées, notamment parce que nous en restons au même niveau d'opérationnalisation de la recherche.

## **7.2. Types et fonctions des méthodes et / ou techniques**

Sans vouloir ajouter à la complexité, pour clôturer provisoirement ce débat sur les mots ou concepts qui permettent de qualifier les différents moments de recherche, signalons avec Dépelteau qu'il existe dans la littérature, selon les auteurs, une multitude de méthodes ou de techniques de recueil de données, et dès lors de manières de les classer :

- Angers distingue ainsi trois catégories de méthodes (expérimentale, historique, méthode d'enquête) et six techniques principales de recherche (observation en situation, entrevue, questionnaire ou sondage, expérimentation, analyse de contenus et analyse statistique) (1992, cité par Dépelteau, 2011, p. 239) ;
- Lamoureux parle de trois types de méthode (exploratoire, descriptive, explicative) et six outils de collecte de données (l'observation, l'analyse de contenu, les questionnaires, les entrevues, l'analyse de données chiffrées et les tests) (1995, citée par Dépelteau, p. 240) ;
- Fortin et al. distinguent les méthodes qui génèrent des mesures objectives et des mesures subjectives ;
- Grawitz mentionne trois catégories de techniques de collecte de données : documentaires (analyse de documents et de contenu de ces documents), vivantes (questionnaires, entretiens test, mesures des attitudes et changements), études des collectivités et des groupes (enquêtes de terrain, expérimentation sur le terrain ou en laboratoire, recherche-action) (1990, p. 741-1035, citée par Dépelteau, p. 239) ;

Quant à Dépelteau, il ne souhaite pas entreprendre de débat sur ces classements, il propose six modes d'investigation : méthode expérimentale, méthode historique, analyse de contenu, entrevue, observation et analyse de statistiques.

En raison de ces classifications qui proposent des catégories que nous considérons ne pas être au même niveau c'est-à-dire, pas toujours homogènes ou exclusives, nous proposons notre propre classement, dans le tableau 5, sans prétendre avoir fait le tour de la diversité des approches. Il faut veiller toutefois en établissant des classements, à ne pas faire d'amalgame ou d'inférence trop rapide, par exemple, entre recherche exploratoire et méthode qualitative. En effet, une recherche de nature exploratoire peut faire appel à des données quantitatives comme à des données qualitatives. Inversement la méthode expérimentale peut faire appel à des données qualitatives et pas seulement quantitatives.

Il n'en demeure pas moins qu'à ce moment 3 de la recherche, le chercheur en quête de données, se demandera :

- Où chercher, collecter, observer... (terrain *versus* laboratoire) ?

- Après de qui collecter, questionner et/ou observer (élèves, enseignants, parents d'élèves ...)
- Combien de personnes consulter, ou quelle taille et quel type d'échantillon privilégier, par rapport à la population ?
- Quoi collecter, observer (textes, mots, récits, chiffres, partitions, préparations de cours, brouillons d'élèves, manuscrits, cursus de formation des futurs enseignants, des lauréats à différentes concours, plans d'études des élèves, curricula prescrits, réels, sources écrites, sources sonores, audio et vidéo, ... ) ?
- Quand collecter, observer (moment, heure de la journée, courte ou longue durée, longitudinalement) ?
- Comment collecter, observer (quel type d'enquête privilégier : ethnographique, historique, étude à grande échelle, ou étude de cas - ou clinique -, sans chercher à contrôler les phénomènes observés *versus* méthode expérimentale par modification d'une condition ou d'un facteur visant à modifier des comportements, dans l'idée de reproduire de manière contrôlée une expérience) ?
- Avec quelles techniques et outils collecter, archiver (entretien individuel ou en groupe - *focus group* - enregistré ou non enregistré, questionnaire papier ou en ligne, observation filmée ou non filmée, ingénierie didactique, plateformes hébergées par des serveurs *ad hoc*, base de données déclarées sur une très grande infrastructure de recherches comme par exemple Huma-Num<sup>1</sup>,...) ?

Enfin quel type de traitement appliquer aux éléments empiriques collectés : qualitatif, quantitatif, statistiques (descriptives et ou inférentielles), mixte, par catégorisation, analyse de contenu, analyse musicale... ? Selon quel choix d'unité d'observation (en fonction d'études de cas ou d'enquête à grande échelle), avec quelles techniques et outils traiter ces éléments (logiciels d'analyse propositionnelle du discours, logiciel d'analyses statistiques *etc.*) ?

### 7.3. *Éléments empiriques, preuves*

C'est toute la volonté de construire puis de traiter des « données probantes », ou éléments empiriques probants, autrement dit des preuves, même si celles-ci restent provisoires, qui détermine chacun de ces moments de la recherche. Pour le chercheur, les preuves vont attester de vérités scientifiques, pour les uns, de validité, pour les autres. Pour le juriste la preuve va permettre de motiver une décision. Mais nous venons de le voir, et comme l'atteste Baillé, ce qui semble une évidence s'efface devant la complexité des modes opératoires, la diversité des procédures d'administration de ces preuves qui posent « *de multiples et sérieuses questions* » (Baillé, 2011, p. 5), dont celle de la diversité des formes de preuves. En anglais on trouve deux termes : « *evidence pour preuve manifeste ou témoignage des sens et proof qui se rapporte plutôt à la mise à l'épreuve, au test du calcul logique, à la démonstration* » (2011, p. 5). Ces questions vont voir leur aboutissement provisoire dans le moment 4. Sans chercher à « *courir éternellement après la preuve de la preuve* » (2011, p. 7), on retiendra que l'idée de la science est d'être en mesure de passer des convictions, des représentations et des préjugés, à une « *discussion*

<sup>1</sup> <https://www.huma-num.fr/> « Huma-Num est une très grande infrastructure de recherche (TGIR) visant à faciliter le tournant numérique de la recherche en sciences humaines et sociales. Pour remplir cette mission, la TGIR Huma-Num est bâtie sur une organisation originale consistant à mettre en œuvre un dispositif humain (concertation collective) et technologique (services numériques pérennes) à l'échelle nationale et européenne en s'appuyant sur un important réseau de partenaires et d'opérateurs. La TGIR Huma-Num favorise ainsi, par l'intermédiaire de consortiums regroupant des acteurs des communautés scientifiques, la coordination de la production raisonnée et collective de corpus de sources (recommandations scientifiques, bonnes pratiques technologiques). Elle développe également un dispositif technologique unique permettant le traitement, la conservation, l'accès et l'interopérabilité des données de la recherche. Ouvert à l'ensemble des programmes de recherche de l'enseignement supérieur et de la recherche (UMR, UMS, EA, etc.), elle est composée de services numériques dédiés, d'une plateforme d'accès unifié (ISIDORE) et d'une procédure d'archivage à long terme. La TGIR Huma-Num propose en outre des guides de bonnes pratiques technologiques généralistes à destination des chercheurs. Elle peut mener ponctuellement des actions d'expertise et de formation. Elle porte la participation de la France dans les ERIC (European Research Infrastructure Consortium) DARIAH et CLARIN en coordonnant les contributions nationales. [...]. La TGIR Huma-Num est portée par l'Unité Mixte de Services 3598 associant le CNRS, l'Université d'Aix-Marseille et le Campus Condorcet. ».

*attentive* » non seulement sur les démarches, les méthodes, les techniques, les résultats, mais encore à une discussion autorisant à tout moment une vérification, y compris en sciences humaines. A l'instar de Baillé (2011, p. 7) et Duval (2011, p. 65) nous pensons que ce « passage » est d'autant plus important que nous traitons dans nos recherches de questions d'enseignement – apprentissage et donc de la manière dont les connaissances vraies, valides se construisent tous les jours au sein et en dehors de la classe. À ces questions s'ajoute celle de la formation de l'autonomie intellectuelle des élèves qui passe à la fois par l'expérience de la nécessité de la preuve et par l'expérience des méthodes et procédures pour le faire.

### **8. Moment 4 : interpréter les résultats**

L'étape d'interprétation consiste à présenter les résultats en les décrivant, en les représentant, pour ensuite les interpréter, les discuter. L'usage courant de l'expression *moment de vérité* fait référence à ce moment. Mais selon nous, c'est à chaque étape, que les questions de validité et de fiabilité se posent.

Le premier temps de ce moment est descriptif, factuel dans le sens où le chercheur s'appuie sur les preuves et les évidences réunies. Les résultats sont présentés sous la forme la plus condensée et la plus pertinente en lien avec les objectifs poursuivis, les questions et / ou hypothèses de recherche, la méthode d'analyse choisie (qualitative, quantitative, mixte), les objectifs de la recherche, les cadres théoriques choisis et donc ce sur quoi le chercheur souhaite attirer l'attention. Ce moment 4 est l'occasion de revenir de manière critique sur tous les moments qui ont précédé. Dans le cas d'une recherche exploratoire, par exemple, la description met en avant les grandes tendances par opposition aux tendances plus isolées en s'appuyant sur l'analyse de contenus ou sur des statistiques descriptives (tableau 5, 4.1.).

Le deuxième temps cherche à faire parler ces nouveaux résultats-preuves-évidences, en les comparant par exemple avec ceux produits dans des travaux de recherche antérieurs présentés, selon les cas, dans le cadre théorique ou encore au moment de la discussion. Selon les finalités poursuivies, le chercheur cherche à comprendre ou à expliquer ces résultats. Il conclut à des liens plus ou moins significatifs entre deux variables, ou à des différences significatives de moyennes. Il revient sur ses questions et ou hypothèses posées soit pour y répondre (pour les premières) pour soit les corroborer, soit les rejeter (pour les secondes). Il peut aussi élaborer de nouvelles hypothèses. Il est amené à pointer les limites et la portée de ces résultats. Ces résultats sont considérés par nombre de chercheurs comme des formes de vérités (Mialaret G., Dépelteau). « Vérité » est dans ce cas employé au sens de « *connaissances acceptées, à un moment donné, par l'ensemble de la communauté scientifique* » (Mialaret G, 2001, p. 12). La vérité est considérée comme relative, de la même manière que la validité interne ou externe. Pour Dépelteau, les vérités scientifiques par opposition aux vérités religieuses, sont, « *selon les grands principes épistémologiques de la science moderne (qui ont fortement influencé les sciences humaines) [...] des lois découvertes grâce à nos expériences empiriques faites dans un univers déterministe* » (Dépelteau, 2011, p. 40). « Empirique » signifie que ces vérités découlent de deux types d'expérience, c'est-à-dire écrit-il « la démarche inductive » et la « méthode expérimentale ». Dans un univers qui serait déterministe, le comportement d'un objet entraîne celui d'un autre ; chaque mouvement ou événement est l'effet d'une cause et peut être plus tard la cause d'un nouvel effet. Dans ce cas Dépelteau parle de « loi naturelle » : ces lois expliquent et prédisent. Pour cela, elles font appel aux mathématiques qui permettent d'ordonner, d'établir des liens de causalité, de découvrir des connaissances vraies, « exactes » (2011, p. 50, 53). Mais si la perspective déterministe est importante pour la science moderne, cela pose plusieurs problèmes lorsque les recherches sont en lien avec l'humain. En effet, les humains en tant qu'objets d'études, contrairement aux objets mathématiques, sont autonomes. L'herméneutique (art d'interpréter, le sens exact d'un texte) et les méthodes qualitatives vont viser, modestement, la compréhension et non pas l'explication des phénomènes humains, en s'appuyant sur des jugements de faits et en évitant les jugements de valeur (référence à Weber, 1992, p. 380 cité par Dépelteau, p. 84). Si la neutralité axiologique est très difficile à réaliser, chaque chercheur peut néanmoins « *tendre vers* »

en s'attachant aux faits, pour aller cette fois, même si ce n'est pas évident selon Dépelteau, vers des « lois de la société, du comportement, de l'économie, de l'histoire etc. » (p. 87).

Même si le terme de vérité est peu satisfaisant, la proposition des cinq grands types de vérités auxquels les recherches peuvent parvenir catégorisées par G. Mialaret nous semblent à retenir :

- 1) Vérités formelles ou réflexives élaborées par exemple en mathématique, en philosophie, en philosophie de l'éducation, fondées sur la démonstration, le raisonnement, l'argumentation, la logique en lien avec la rigueur, la cohérence, l'exactitude de faits ;
- 2) Vérités de type psychologique et de témoignage qui ne sont pas toujours concordantes et qu'il faut donc recouper, critiquer et passer au crible des conditions historiques, géographiques affectives et sociales, de leur obtention (liberté de parole, état émotif, régime politique) ;
- 3) Vérités de type matériel ou d'établissement des faits, c'est-à-dire :

A- Les résultats d'observation (place de choix) durant laquelle l'observateur est (a-1) extérieur à la situation (vitre sans tain, couloir), (a-2) au sein de la situation sans être acteur (au fond de la classe), (a-3) acteur dans la situation. Quel que soit le type d'observation, il faut en recenser les limites, les erreurs, les insuffisances, les illusions. La validité de ces observations sera liée aux recoupements entre plusieurs observateurs confirmés grâce à des grilles dont la qualité en matière de fidélité, de sensibilité et de validité a été vérifiée ; pour autant « *la concordance des observations n'est pas une preuve suffisante* ». (p. 12).

B - Résultats de type historique et de type établissement de faits : à partir de documents, de statistiques, il s'agit d'établir avec solidité des faits passés, de reconstituer des situations, des actions et des pensées de gens. Le maximum de documents réunis, il s'agit d'en faire une critique externe ou d'érudition (restitution du texte, provenance) et une critique interne (interprétation, exactitude, sincérité). Pour Mialaret, un vaste recueil de données avec des analyses statistiques et des analyses de cas individuels peuvent conduire à des schémas d'analyse voisins de l'expérimentation.

C - Résultats de type taxonomique, ou de diagnostic : comparaisons, analyses, classements dans les sciences de la nature (botanique, zoologie), diagnostics, quand il s'agit de phénomènes sociaux et humains. Le chercheur s'efforce de mettre un certain ordre pour s'y reconnaître, comprendre. Ces classifications sont amenées à être modifiées par l'intégration de nouveaux cas, de nouveaux faits. L'activité taxonomique résulte d'un « vaste effort ». Selon Mialaret, tout diagnostic médical, ou pédagogique résulte d'une comparaison avec une table de valeurs ou de catégories préalablement établie, dont il faut prendre conscience et maîtriser l'utilisation.

- 4) Vérités de type expérimental, qui ont pour but de répondre à la question posée par l'hypothèse choisie : dans quelle mesure peut-on ou non refuser l'hypothèse avancée, et avec quel risque ? Ces vérités sont constituées à partir a) d'une pseudo expérimentation : le chercheur fait agir un facteur expérimental sur un seul groupe et en étudie les conséquences b) d'un plan quasi expérimental : comparaison des résultats de deux groupes, l'un ayant été l'objet d'une action expérimentale, l'autre n'ayant reçu aucune action particulière, les deux groupes étant comme équivalents, c) d'un plan expérimental : contrôle rigoureux de la constitution des groupes dont leur équivalence, vérification des conditions générales favorables, définition avec précision du facteur expérimental qui exerce une action sur tel ou tel groupe et pas les autres, construction des instruments d'évaluation /situation de départ/ situation d'arrivée, choix des méthodes de recueil des données, des outils d'analyse des données. Ces plans expérimentaux prennent en compte désormais un nombre plus grand de facteurs ou variables, grâce aux possibilités



offertes par l'ordinateur, dont les traitements statistiques, si l'on compare avec les premiers travaux du début du XX<sup>e</sup> siècle. Une expérimentation bien souvent en entraîne d'autres, car si elle apporte des réponses elle entraîne de nouveaux problèmes ; on parle de chaîne d'expérimentations.

- 5) Vérités de type statistique : Mialaret leur fait un sort particulier en tant que clef de voûte de la pensée moderne, d'une connaissance de plus en plus probable, parce que fondée sur des mathématiques qui selon lui sont les seules à apporter des certitudes rationnelles. Mais il précise aussitôt qu'il faut apporter des nuances à cette affirmation. La statistique va permettre « *de savoir, pour un résultat donné, quel est l'intervalle de confiance de la moyenne, la dispersion de la série à laquelle il appartient et donc de bien le situer au sein de cette série (et par rapport à la variable considérée)* ». Cela permet de situer l'individu dans le groupe de référence (Mialaret, 2001, p. 42). Mialaret invite le chercheur à être toujours en mesure de critiquer ou de relativiser, de nuancer les résultats de ces statistiques.

Notons que certaines activités en sciences de l'éducation, comme en droit, conduisent à des résultats, des lois, ou des vérités qui peuvent correspondre à plusieurs de ces catégories.

## 9. Éléments retenus pour comparer nos travaux

Le tableau 5 qui suit correspond à une tentative de récapitulation et de caractérisation des quatre moments d'une recherche, repérés, subdivisés en autant d'étapes fonctionnelles. Le dégradé de couleurs (procédé analogique) symbolise le fait que plus le travail de recherche franchit les étapes mentionnées, plus les résultats sont rendus explicites : du premier moment le plus sombre, parce que le plus questionnant<sup>1</sup>, au quatrième moment, c'est-à-dire la résolution du problème, la production de résultats singuliers censés éclairer le problème.

Suite à l'examen des différents moments constitutifs de possibles recherches en sciences humaines et sociales, nous retenons pour décrire, comparer et discuter nos choix d'un point de vue épistémologique, dans nos différentes productions (thèse, article, chapitre, ouvrages...), les éléments suivants :

1. Les objets de recherche : que cherche-t-on ?
2. La pertinence de ces objets de recherche, soit les raisons ou les causes (pourquoi), en lien avec les besoins, les finalités des recherches en, sur l'Éducation musicale (pour quoi) et les objectifs décidés ;
3. Les questions et/ou hypothèses de recherche posées en amont, durant ou encore en aval des travaux ;
4. La conception, la nature des recherches, les démarches ou logiques d'administration de la preuve ;
5. Les théories et les concepts en lien avec les différentes étapes de la recherche ;
6. Les méthodes de collecte et de traitement des éléments empiriques, les terrains ;
7. Enfin les méthodes d'analyse des données et les types de résultats produits ou « vérités construites », connaissances ou savoirs produits.

Quant aux disciplines-champs de recherche en lien avec cette chaîne de questionnements, elles seront récapitulées et discutées en fin de chacune des périodes de travaux (fin de l'acte II et fin de l'acte III).

Sur ces éléments retenus, l'acte II de cette NdS croisera les travaux menés entre 2001 et 2013 (première période). Quant à l'acte III, il croisera les travaux menés entre 2010 et 2021 (deuxième période).

---

<sup>1</sup> Sorte de boîte noire à ce stade.

Moments, étapes	Concepts	
<b>Moment 1</b> 1.1. Besoins, demandes sociales 1.2. Finalités	Thème, question de départ, objet, raisons (pertinence), questions de recherche, théories, état des connaissances, hypothèses	
1.3. Objectifs	Heuristique : découvrir des connaissances Praxéologique : stabiliser des savoirs pour l'action Prescriptive : prescrire des recommandations Critique : cultiver la vigilance, l'émancipation	
<b>Moment 2</b> 2.1. Conceptions	Non déterministe	Déterministe
2.2. Nature	Exploratoire	Confirmatoire
2.3. Démarches	Inductive, Abductive Déductive	Hypothético-déductive
<b>Moment 3</b> 3.1. Méthodes de construction-collecte d'éléments empiriques	Terrains Échantillon / population Éléments empiriques ou données Temps de la recherche Questionnaire, étude de cas, observation (participantes, ou non, filmées ou non, ...), méthode historique, ethnographique (recueil de traces écrites, archivage, etc.), entretien (directif, semi-directif, individuel, autoconfrontation, alloconfrontation, focus group...),	Laboratoire et terrains Échantillon / population Éléments empiriques ou données quantitatifs et qualitatifs Temps de la recherche Collecter de manière provoquée par manipulation et neutralisation des facteurs extérieurs : méthode expérimentale, complétée par méthode historique, entretien, questionnaire, observation, études d'effets et impact
3.2. Méthodes de traitement, d'analyse et interprétation des éléments empiriques construits	Traitement qualitatif, et / ou quantitatif Catégorisation post codage, élaboration de taxinomies Choix des unités d'observation Traitement statistique (plutôt descriptives) Analyse du contenu (explicite ou manifeste, implicite ou latent) du discours, à l'aide éventuellement de logiciels spécifiques (mais non obligatoire) Herméneutique	Traitement quantitatif et parfois qualitatif Traitement statistique (descriptives, inférentielles et explicatives) Analyse de contenu en complément
<b>Moment 4</b> 4.1. Exposé des résultats	Description, représentation et discussion des résultats Comprendre le sens grâce par ex. à l'herméneutique ou art d'interpréter de comprendre : étude du sens de l'action, de ses finalités : l'objet compris s'appréhende par 1. En partie la mise au jour de ses causes 2. Mais surtout de ses finalités	Explication des résultats : le comportement n'est pas ou est peu déterminé par des finalités mais par des causes L'objet expliqué est l'effet d'une ou plusieurs causes (Dépelteau, p. 92)
4.2. Lois, théories, formes de « vérités » produites	Théories, vérités, lois de société, de comportement, de l'histoire  Résultats : Formels (philosophiques, mathématiques), Psychologiques (témoignages à recouper), Matériels, établissement de faits d'observation, historiques, taxonomiques, Statistiques	Théories, lois naturelles (au sens de présentes dans la nature), liens de causalités, généralisations, qui rendent compte (ou qui gouvernent) de phénomènes (Dépelteau)  Résultats : Formels (mathématiques), Expérimentaux, Statistiques

Tableau 5 - Du côté sombre vers la lumière, du moment 1 au moment 4 de la planification d'une recherche scientifique (non publié)



## Scène 4 - Des modélisations aux modèles : acceptions, dénotations, formes et fonctions

Un des objectifs de cette NdS est de poser, dans l'acte IV, les conditions de travaux à venir qui contribueraient à modéliser, au sein des pratiques enseignantes, les rapports intra et inter-individuels aux valeurs et aux choix des enseignants d'Éducation musicale et des élèves, le tout formant système. Les valeurs (leur contenu), les rapports aux valeurs incluant la structure des valeurs mais aussi les relations que les valeurs entretiennent les unes avec les autres (Schwartz, 2006, p. 930), n'ont de sens que questionnés en lien avec ce qui se joue en matière d'interactions dans les classes, les ateliers, les chorales, les orchestres, entre les dispositifs, plus largement au sein des différentes institutions qui accueillent l'enseignement musical. Valeurs, choix et décisions font système pour contribuer à ce que l'élève apprenne à faire de la musique et ce qu'est la musique. Nous considérons le système incluant enseignant-valeurs-choix-élèves comme fonctionnel et pourquoi pas prédictif.

Pour quelles raisons chercher à modéliser ? Ce problème est transversal à toutes les disciplines enseignées. Les travaux dirigés par Mathieu et Schmid (2014), nous confortent dans l'idée que construire un problème (plus qu'un objet écrit Mathieu), transversal à plusieurs disciplines, nécessite pour ne pas « répéter » d'une discipline à l'autre, d'inviter dans la réflexion un autre problème transversal lui aussi, celui de la modélisation. Pour autant, il ne s'agit pas de les « confondre... ou trop rapidement les rabattre l'une [l'interdisciplinarité] sur l'autre [la modélisation] » (2014, p. 7-18). La modélisation serait en train de devenir « une sorte de critère scientifique interne comme l'avait été la mathématisation en son temps » même si ce n'est pas le seul, précisent les deux autrices. La modélisation serait un « ingrédient » de la science parmi d'autres. Selon elles, modélisation et interdisciplinarité sont deux méthodes. C'est leur rapport ou leur relation qu'elles souhaitent interroger mais également les disciplines elles-mêmes, avec le collectif constitué dès 2007. Elles partent du constat que « la remise en cause du rapport sciences/sociétés secoue les sphères de la recherche, du politique et de la société civile », or « la modélisation et l'interdisciplinarité sont, et surtout deviennent, des thèmes cruciaux de la pratique scientifique sur le plan heuristique comme sur celui de son utilité sociale » (2014, p. 335-348). Épistémologiquement parlant, les modèles sont conçus pour avoir de nombreuses fonctions. La modélisation ferait le lien entre tous les éléments, étapes, moments, que nous avons caractérisés dans la scène précédente.

Nous faisons l'hypothèse 1) qu'élaborer des modèles (sous entendu accompagnés de leurs modélisations) du système rapport aux valeurs et aux choix permet de mieux comprendre ce qui se joue en classe 2) que proposer ces modèles à la lecture des enseignants non seulement permet de mettre à l'épreuve ces modèles mais pourrait aussi aider les enseignants à procéder à des auto-évaluations et des régulations de leurs manières d'enseigner. Ce type de modèle pourrait contribuer à favoriser les stratégies métacognitives des enseignants (Karpicke, Butler et Roediger, 2009).

Les questions d'acceptabilité, qui nous préoccupent, concernent les démarches de recherches proposées, les modélisations déjà proposées, tout autant que celles à venir.

Mais pourquoi projeter de modéliser plutôt que d'élaborer une théorisation, alors que nous venons d'exposer dans la scène 3 que le concept de *théorie* constituerait un préalable ?

### 1. Rapports entre modèle et théorie

Selon Willett, « généralement un modèle est développé dans le prolongement d'une théorie, dont il est en fait une projection » (1996, p. 9). C'est aussi ce qu'écrit Richard à propos du concept de modèle en psychologie (Boudon et al. s.d., p. 19-23). En écrivant cela, Willett fait référence à Simon, qui a cherché à comprendre le comportement de l'homme en situation de traiter un problème et de prendre des

décisions (1957). Ces travaux pourraient sembler éloignés de notre champ, l'éducation, l'enseignement, du fait qu'ils sont développés en sciences de la gestion des organisations. Néanmoins, ils nous intéressent parce que nos problématiques sont similaires : le processus de décision et de choix en amont, en aval et dans une classe, constitue une organisation en soi. Willett poursuit en signalant qu'un modèle « fait référence à une gamme plus limitée de situations que la théorie dont il est issu » (1996). Un modèle ne représenterait que certains aspects du phénomène, du processus ou de l'objet qu'il est supposé représenter. Son application serait plus réduite. Un modèle est provisoire, (Willett, 1996, p. 10), améliorable grâce à de nouvelles observations (Diemer, 2017), tout comme peut l'être une théorie (c'est nous qui l'ajoutons). La contiguïté du modèle avec la théorie serait donc grande.

Varenne situe historiquement cette idée. Il indique pour résumer l'histoire des modèles, que le terme a évolué, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, vers un sens figuré : un « *modèle physique ou mathématique illustre une théorie, l'interprète, ou même en tient lieu quand la théorie est absente ; le modèle côtoie alors les notions de lois et de théorie* » (2008-2009, p. 6). En se formalisant de plus en plus (pure fiction mathématique, grille d'analyse des données, par exemple), il est devenu un « *instrument pour l'interprétation de l'expérience plutôt que pour l'interprétation de la théorie* » (2008-2009). Ce dernier aspect nous intéresse particulièrement puisque nous cherchons à comprendre ce qui se joue dans une classe que l'on peut voir comme une expérience au sens commun du terme : « *Fait d'acquérir, volontairement ou non, ou de développer la connaissance des êtres et des choses par leur pratique et par une confrontation plus ou moins longue de soi avec le monde* » (TLFi). C'est aussi parce que nous pensons que nous sommes loin de pouvoir formuler une théorie du rapport aux valeurs ou aux relations entretenues entre valeurs et décisions d'enseignants chargés de l'enseignement musical dans la scolarité générale, que travailler à la modélisation de gammes limitées de situations (ou d'enjeux au sens de ce qu'on y gagnerait ou perdrait) nous semble plus réalisable. Cette visée de modélisation est destinée à dépasser le cadre strict de cette NdS ; elle pourra toujours déboucher, à termes, sur une théorisation, lorsque ce sera le moment.

Posons l'idée selon laquelle le modèle, en tant que construit matériel ou formel « *servant à représenter quelque chose de réel ou de fictif* » (Varenne, 2008-2009, p. 2) pourrait précéder et éprouver une future théorie. Il s'avère par ailleurs que dans certains de nos articles (acte II et III, tome 2), nous avons cherché à élaborer des modèles de certains de nos résultats, en regard des questions que nous posions. Mais nous n'avons à aucun moment cherché à caractériser les concepts liés à la modélisation. Il est temps de le faire.

## 2. Modèles

### 2.1. Œuvre, personne ou objet que l'on imite et Éducation musicale

Le premier, le deuxième et le troisième sens commun de « modèle », donné dans la 9<sup>e</sup> édition du *Dictionnaire de l'Académie Française*<sup>1</sup> (2019), intéressent la recherche à propos de l'enseignement musical. En effet, lorsqu'il s'agit par exemple d'examiner et d'analyser une situation d'enseignement-apprentissage musical, lors d'une activité vocale ou plus généralement lorsque les élèves sont confrontés aux œuvres et objets sonores et musicaux, le modèle peut faire référence à 1) « *L'Œuvre ou objet que l'on imite, que l'on reproduit ; ce qui sert d'exemple, de type, de norme* », (2) « *L'Être, [la] chose dont on reproduit l'image, la forme, l'attitude par la peinture, la sculpture, la photographie* » et 3) au sens figuré, à la « *Personne qu'on prend pour exemple dans sa conduite, son action (notamment en parlant des œuvres de l'esprit, des actions morales)*. ». L'enseignement en général et celui d'une expression artistique musicale en particulier induiraient en quelque sorte la présence d'un modèle à l'intérieur même du modèle des pratiques enseignantes. À ce sujet, nous verrons à propos des travaux menés entre 2010

<sup>1</sup> <https://academie.atilf.fr/9/>

et 2021 (deuxième période, acte III), que nous employons l'expression « modèle vocal » à propos de l'exemple chanté par l'enseignant qui est destiné à être reproduit par les élèves. Le deuxième sens pourrait tout à fait faire référence à la partition ou encore au schéma, au dessin qu'élaboreraient des élèves à l'écoute de telle ou telle œuvre. Les définitions proposées insistent également sur le modèle en tant qu'expression dans les arts, comme le dessin, la peinture, la sculpture, la littérature, mais aussi le commerce, l'industrie, la mode (le modèle est vu comme un prototype, un modèle de fabrique, une maquette. Si la musique n'est pas mentionnée, cette définition ramenée aux questions d'enseignement musical suggère l'idée selon laquelle le modèle pourrait être l'œuvre écoutée en tant que référence musicale, qu'elle soit interprétée par l'enseignant ou diffusée par un média et qui serait reproductible. Enfin, le modèle pourrait être également l'enseignant lui-même, en tant qu'exemple à suivre. Dans ce cas, le modèle n'en devient-il pas valeur, valeur éducative, valeur scolaire, valeur esthétique ? Si modéliser le système enseignant-valeur est une des finalités de nos recherches, alors il s'agirait de ne pas oublier qu'il peut y avoir des modèles (dans ces trois premiers sens), au sein des modèles que nous serions amenés à produire.

## 2.2. *Objet modélisant*

Le quatrième sens donné par la 9<sup>e</sup> édition du *Dictionnaire de l'Académie Française*, « *Représentation, physique, graphique ou, plus généralement, mathématique, qui formalise les relations unissant les différents éléments d'un système, d'un processus, d'une structure, en vue de faciliter la compréhension de certains mécanismes ou de permettre la validation d'une hypothèse* » s'éloigne des trois précédemment cités. Varenne résume cette acception au fait que le modèle est vu comme l'objet modélisant, contrairement aux acceptions précédentes où le modèle était vu comme l'objet modélisé (objet, œuvre ou personne) (2008-2009, p. 3). Le D.E.S (Crisco) mentionne 61 synonymes pour le terme « modèle ». Ce nombre important de synonymes donne à penser que l'acception du terme « modèle » est bien moins délimitée que celle du verbe (seulement deux synonymes), en raison de la diversité de ses emplois, selon Drouin (1988, p. 1). C'est la raison pour laquelle, nous avons mis *modèles* au pluriel dans le sous-titre.

L'examen des douze premiers synonymes renforce cette idée : *exemplaire, exemple, archétype, type, idéal, schéma, croquis, échantillon, gabarit, canon, patron, prototype, image*. Dès lors, un modèle peut prendre des formes très différentes. Pour Willet les formes d'un modèle peuvent passer par des langages tels que littéraire, iconique, pictographique, logico-mathématique, c'est-à-dire des mots, des formes géométriques, des graphiques, des signes, des symboles des schémas (diagrammes, organigrammes, tableaux) (1996, p. 12-14). Bien entendu, Willet, comme de nombreux chercheurs, évoque aussi les premiers modèles technologiques (1996, p. 9), sous la forme de maquettes, ou de reproduction miniaturisée d'un objet, voire d'un processus. Les définitions examinées dans des dictionnaires de langage courant aussi bien que dans les écrits de chercheurs spécialistes (Drouin, 1988 ; Varenne, 2008-2009 ; Diemer, 2017) corroborent ces différentes formes prises par les modèles. Pourtant Varenne mentionne aussi que c'est à partir des développements des mathématiques et de la physique vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle que « *ce terme a été de plus en plus employé pour désigner autre chose qu'un construit physique réel à visée de reproduction simplifiée* » (2008-2009, p. 4) ; un modèle peut être symbolisé par une équation, un algorithme par exemple. Le modèle a donc pris peu à peu un sens figuré. Si ce n'est pas nécessairement une représentation, Varenne précise en s'appuyant sur les travaux de Marvin Minsky, qu'un modèle est « un objet », soit « *une entité qui a ce qu'on peut appeler une indépendance ontologique. C'est quelque chose qui subsiste par soi. Un modèle formel c'est tout à fait cela, c'est quelque chose qui a une vie, qui existe indépendamment de ce que l'on a modélisé* » (conférence 2009).

Pour quelles raisons un modèle prendrait-il autant de formes ?

### 3. Modéliser, modélisation

La revue des dictionnaires de langage courant montre que modéliser signifie, de manière tautologique, concevoir, établir un modèle (9<sup>e</sup> édition du Dictionnaire de l'Académie Française et TLFi). La modélisation correspond au processus qui conduit au produit c'est-à-dire le modèle. Il n'y aurait que deux synonymes au verbe « modéliser » : décrire et représenter (D.E.S., Crisco). Cette action de conception, de description, de représentation, d'élaboration est intentionnelle, rappelle Le Moigne. Drouin précise que la modélisation est « *l'ensemble des démarches visant à construire ou s'approprier* » un modèle, qui est lui-même le « *produit conceptuel jouant comme un substitut de la réalité* » (1988, p. 9). Le Moigne résume ainsi la modélisation comme « *L'action d'élaboration et de construction intentionnelle, par composition de symboles, de modèles susceptibles de rendre intelligible un phénomène perçu complexe, et d'amplifier le raisonnement de l'acteur projetant une intervention délibérée au sein du phénomène ; raisonnement visant notamment à anticiper les conséquences de ces projets d'actions possibles* » (1999, p. 5). Modéliser permet de répondre à des questions que le modélisateur se pose ; le modèle produit pourrait être utile à l'action.

Les méthodes de modélisation pratiquées aujourd'hui s'inscrivent dans une histoire profonde. Elles se « *développent dans une expérience de quelques dix mille années* » (Le Moigne, 1999, p. 145). Selon Mouloud, l'origine des modèles, et donc de la modélisation, serait technologique : maquette, modèle réduit qui reproduit les « *propriétés d'un objet de grandes dimensions, qu'il s'agisse d'une architecture ou d'un dispositif mécanique* » (s.d., dans Boudon et al.). La modélisation et les modèles jouent un rôle important notamment dans les sciences expérimentales (Drouin, 1988, p. 1). Mais loin d'être les seules sciences à modéliser, nous ajoutons avec Le Moigne, que les musiciens, les théoriciens de la musique depuis l'antiquité grecque, au moins, ont cherché à l'aide d'une notation, à modéliser la musique : implicitement ils ont eu recours au concept de modèle. Dès les premiers temps de la musicologie, les travaux de paléographie musicale mentionnés par Adler ont été consacrés à l'étude de ces divers systèmes de notation (1885). Autre exemple, les douze carnets de Léonard de Vinci<sup>1</sup> (environ 1487-1508) « *constituent un des plus remarquables traité de modélisation des phénomènes complexes dont nous puissions disposer aujourd'hui* » (le Moigne, 1999, p.148).

Ces méthodes de modélisation ont été élaborées en lien avec « *les pratiques modélisatrices de l'investigation scientifique* » (Le Moigne, 1999, p. 150). L'intelligibilité de ces méthodes de modélisation ne peut être comprise qu'en regard d'une histoire qui fait d'abord état d'une étonnante diversité et dont la logique diffère : formelle, auto-référentielle, hypothético-déductive, déductive, analytique (ou disjonctive), systémique (conjonctive). Mais « *il n'est de méthodologie argumentable* », selon Le Moigne « *que dans le cadre d'une épistémologie qui lui assure un substrat sémantique et une référence éthique* » (p. 150). L'auteur propose, en tant que référentiels épistémologiques supports 1) des méthodes analytiques sacralisées par le positivisme (entre 1637 et 1930) et 2) des méthodes systémiques (à partir de 1934, 1947, 1969). A propos des premières il cite *Le Discours de la méthode de Descartes* (1637), à propos des deuxièmes, il cite *la formation de l'esprit scientifique* de Bachelard (1934), l'article *Science et complexité* de Weaver (1947-1948), en lien avec l'émergence des « *nouvelles sciences* » (comme la théorie de l'information, les sciences de l'organisation, le concept de recherche opérationnelle), *Logique et connaissances scientifiques* de Piaget (1967-1969) qui propose un système des sciences différent de la classification des disciplines de Comte pensé linéairement et hiérarchiquement. Ce nouveau système, inscrit dans le paradigme constructiviste, « *présente une structure d'ordre nécessairement cyclique et irréductible à toute forme linéaire* » (Piaget, 1969, p. 1172, cité par Le Moigne, 1999, p. 156) : dans le sens des aiguilles d'une montre, l'ordre serait les sciences logico-mathématiques, physiques, biologiques, psycho-sociologiques. Le Moigne mentionne enfin

<sup>1</sup> <https://www.bibliotheque-institutdefrance.fr/content/les-carnets-de-leonard-de-vinci>

l'ouvrage de Simon (1969) qu'il a traduit : *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*. Cet ouvrage reconnaît les vertus des sciences de l'ingénierie, riches d'une expérience modélisatrice des systèmes complexes actifs dans des environnements complexes.

Ces nouvelles sciences constituent les prémisses d'une approche de la complexité. Le Moigne distingue les phénomènes compliqués des phénomènes complexes. L'intelligibilité (entendue dans ce cas comme l'explication calculable) du compliqué se découvre par simplification (le Moigne va jusqu'à évoquer une mutilation), à l'aide de modèles analytiques. En revanche, l'intelligibilité du complexe (entendue comme la compréhension, non calculable) se construit par la modélisation systémique. Les simplifications des phénomènes compliqués ne seraient pas utilisables pour représenter des phénomènes complexes (expériences développées à partir de Galilée). Les modèles du compliqué « *voire hyper compliqués, potentiellement déterminables, fut-ce en probabilité* » seraient adaptés à la représentation des phénomènes compliqués, mais pas à celle des phénomènes perçus comme étant complexes. La modélisation serait dès lors divisée en deux registres<sup>1</sup> :

- La modélisation analytique constituée des concepts d'objet, d'élément, d'ensemble, d'analyse, de disjonction ou découpe, de structure, d'optimisation, de contrôle, d'efficacité, d'application, d'évidence, d'explication causale ;
- La modélisation systémique plus récente (émergente depuis 1975) constituée des concepts qui répondent aux précédents : projet ou processus (/objet), unité active (/élément), système (/ensemble), conception (/analyse), conjonction ou articulation (/disjonction ou découpe), d'organisation (/structure), adéquation (/optimisation), intelligence (/contrôle), effectivité (/efficacité), projection (/application), pertinence (/évidence), compréhension téléologique (/explication causale) (Le Moigne, 1999, p. 9).

Selon Le Moigne, les concepts de la modélisation analytique ne sont pas substituables à ceux de la modélisation systémique. Parmi les types de schèmes de modélisation analytique, Le Moigne distingue trois types de modèles :

- Modèle physique (maquettes, faible contenus computationnels et informationnels) ;
- Modèle conceptuel ou symbolique pour les phénomènes perçus fermés et à petit nombre de dimensions commensurables (système de notation musicale, présentations matricielles, équations algébriques, fort contenu computationnel) ;
- Modèle textuel (fort contenu informationnel)

Le souhait de Le Moigne est que cette distinction puisse servir de fondement à une méthodologie de la modélisation systémique, en faveur de la compréhension des systèmes complexes (au sens d'enchevêtrement), sans que pour autant les chercheurs renoncent au registre analytique.

Y aurait-il un lien entre histoire, acceptions, dénnotations, formes, caractérisations et fonctions ?

#### 4. Caractérisations et fonctions

D'après le TLFi, l'épistémologie des sciences caractérise un modèle comme un « *Système physique, mathématique ou logique représentant les structures essentielles d'une réalité et capable à son niveau d'en expliquer ou d'en reproduire dynamiquement le fonctionnement* » (Birou, 1966, cité par le TLFi). Des compléments sont ajoutés : « *On parle de modèle, en science, chaque fois qu'il y a renvoi d'une réalité concrète à une réalité idéale avec exploitation de leurs analogies descriptives. Analogie ne signifie nullement dans ce cas identité ; il existe même une différence de nature entre le modèle et le réel qu'il représente, le modèle ayant une valeur symbolique* » (TLFi). Des exemples, et au travers de ceux-ci, des fonctions, sont proposées par ce dictionnaire, comme le « *Modèle explicatif ; modèle logico-*

<sup>1</sup> Nous notons que Le Moigne emprunte la métaphore à l'instrumentation d'un orgue (p. 8).



*mathématique.* ». Si Willett semble hésiter sur la fonction explicative (1999, p. 9), la fonction descriptive, compréhensive est partagée plus unanimement. Le Moigne va dans ce sens lorsqu'il affirme que « *les systèmes complexes ne sont pas réductibles à des modèles explicatifs* » tout en restant intelligibles (1999, p. 4). Notons que Le Moigne fait référence à la complexité, ce qui n'est pas nécessairement le cas de Willett plus général dans son propos sur la science. Le Moigne distingue les « modèles du compliqué » (p. 5) qui seraient à visée explicative, des modèles du complexe à visée compréhensive.

Minsky (1965, cité par Varenne, 2008-2009, p. 6) a proposé une caractérisation non exclusive mais qui fait largement consensus dans la communauté des chercheurs, qui se consacrent à l'élaboration de modèles. Cette caractérisation suggère qu'un modèle permet de répondre à des questions au sujet d'un système cible réel, artificiel ou même imaginaire ; elle dépend de l'observateur qui produit le modèle : « *Pour un observateur B, un objet A\* est un modèle d'un objet A, dans la mesure où B peut utiliser A\* pour répondre à des questions qui l'intéressent au sujet de A<sup>1</sup>* ». Le terme d'objet ne signifie pas nécessairement entité concrète ; « *le modèle est davantage qu'un simple analogon* », il peut « *devenir aussi un autre réel à la place du réel* » (Varenne, 2008-2009, p. 8). Il peut être utile, mais aussi fascinant, voire trompeur.

Ce serait ce que fait, ou permet de faire le modèle, qui serait aussi l'objet d'un consensus. À ce propos Varenne propose une synthèse : le modèle sert à répondre à une ou des question(s). C'est un « *facilitateur* » par exemple « *de la recherche d'informations au sujet d'un système réel ou fictif* » (2008-2009, p. 8). C'est un moyen plus qu'une fin en soi : « *C'est un système symbolique médiateur* » (Morgan et Morrison, 1999, cités par Varenne, p. 8). Par ailleurs, Varenne catégorise plus de vingt fonctions réparties en cinq grandes catégories :

- « *Faciliter une accession à ce qui se donne de manière sensible, mesurable détectable* » : le modèle rend sensible accessible par les cinq sens, mémorisable, il facilite l'expérimentation, l'interrogation d'une expérimentation (modèles statistiques) ;
- « *Faciliter une présentation intelligible de l'objet modélisé via une représentation ou une conceptualisation* » (par compression des données, sélection et classification dans un domaine, par reproduction d'un comportement observable, par compréhension par explication) ;
- Élaborer peu à peu une théorie, interpréter, illustrer une théorie (« *en indiquant ses analogies avec une autre* », tester la cohérence interne d'une théorie, permettre son applicabilité, « *faciliter l'hybridation de plusieurs théories* » (p. 11-12)
- « *Servir d'instrument médiateur entre différentes disciplines* » : faciliter la communication (outils pédagogiques, outils de traduction, le modèle est vu comme une zone d'échange), faciliter la délibération, la concertation, la co-construction de solutions de gestion de systèmes complexes,
- « *Faciliter la détermination d'un type de réponse attendu [à donner] en termes d'action* » : décision, action collective, achat, vente...

Enfin, si un modèle est un construit, il peut s'évaluer. Diemer (2017) signale qu'un bon modèle permet de prédire des événements ; il doit pouvoir être amélioré par de nouvelles observations. Willett résume trois critères possibles d'évaluation d'un modèle : l'exactitude, la beauté et la justice (dans le sens qu'il peut avoir des conséquences injustes lors d'une utilisation sans discernement (1996, p.14).

Quelles que soient les fonctions recouvertes par les modèles qui seraient élaborés au sujet du système enseignant-valeurs-choix, ces modèles seraient utiles à la fois aux chercheurs, aux étudiants qui se

<sup>1</sup> « To an observer B, an object A\* is a model of an object A to the extent that B can use A\* to answer questions that interest him about A ».

destinent à enseigner et aux enseignants en activité. La confrontation à ces modèles pourrait se faire lors de rencontres, par exemple durant les stages de formation continue.

Mais comment élaborer un modèle ? L'analogie pourrait-elle constituer une aide à l'élaboration de modèles ?

## 5. Modèle et analogie

Analogon, analogie, écrit Varenne, selon qu'il évoque le rapport modèle-objet et entité concrète ou encore le modèle qui permet l'élaboration d'une théorie dans ses analogies à une autre. Selon Hofstadter et Sander (2013) « *la faculté humaine d'analogisation* » serait « *la racine de tous nos concepts, comme le mécanisme de leur évocation sélective et, de ce fait, comme le moteur même de la pensée* » (2013, p. 9). Notre cerveau évoquerait sans cesse des analogies « *afin d'interpréter ce qui est nouveau et inconnu dans des termes anciens et connus* » (2013, p. 9). Drouin (1988) attire l'attention sur le fait que le modèle utilise des images, des schémas mais que le modèle est aussi une image, un schéma dans certains cas. C'est le « *problème du statut du modèle comme analogie* » (avec ou sans figuration) qui est posé, en lien avec sa fonction heuristique d'investigation (par exemple au début d'une recherche), ou de vulgarisation, de communication explique t'elle (1988, p. 4). L'analogie, mentionne Drouin permet parfois d'éclairer le réel, ponctuellement, en soulignant « *une homologie de fonction entre deux réalités étrangères l'une à l'autre (un courant électrique conçu comme un courant d'eau)* » (1988, p. 6). Ce type d'analogie peut « *servir de support à une mathématisation permettant la prédictibilité, ce qui ne veut pas dire que toute mathématisation passe par l'analogie.* » (1988, p.6). Drouin poursuit (p. 11) en mentionnant que le rapport du modèle à la réalité peut être de trois sortes :

- Analogique, dans le sens qu'il y a une ressemblance partielle entre deux réalités pour mieux faire comprendre ;
- Analogique, dans le sens où deux réalités sont rapprochées par une analogie de structure (modèles mathématiques) ;
- Analogique, dans la recherche des effets du modèle ou dans ses possibilités de prédiction.

## 6. Ce qui a été modélisé, ce qui pourrait l'être

Les caractères épistémologiques du modèle surviennent des glissements de sens successifs et des oppositions où le modèle à imiter devient le modèle imité, puis le modèle représentatif, par exemple, d'une catégorie de vêtements semblables (Drouin, 1988, p.1).

Nous avons proposé dans quelques articles ou chapitres (2013a, b) des modèles que nous avons légendés en tant que tels. Parfois nous avons proposé des schémas, des tableaux en les légendant autrement : constituent-ils des modèles à l'aune des travaux des épistémologues des sciences ? Il s'agira de questionner leur acceptabilité en tant que modèle. La même question se posera pour les modèles empruntés et adaptés comme les modèles de la connaissance et de l'apprentissage élaborés par Musial et Tricot (Tripiet-Mondancin, Maizières et Tricot, 2015). De nouveaux modèles des recherches menées pourraient être conçus mettant en relation questions et/ou hypothèses (dont les relations VI et VD), indicateurs. Un nouveau modèle pourrait être envisagé comme celui des équilibres énoncés entre grandes catégories de valeurs déclarées en fonction du degré de généralité des questions posées.

En outre, nous cherchons à termes à modéliser le système « rapport aux valeurs-choix-décisions » de l'enseignant (acte IV). Plutôt qu'un seul modèle général qui serait obligatoirement très complexe, globalisant, illisible, plusieurs modèles seraient envisageables et plus compréhensibles. En réduisant la complexité à des successions d'étapes, nous pourrions donner à penser que nous cherchons à créer des ensembles délimités dans lesquels les relations entre éléments ou objets distincts seraient calculables,

refusant par là-même la complexité. Or le projet est d'élaborer des modèles compréhensifs et donc plus qualitatifs que quantitatifs, avant tout, éventuellement pour partie explicatifs.

Ainsi, dans le cas de nos recherches, il ne s'agit pas *a priori* d'établir des modèles mathématiques ou physiques mais des modèles graphiques au sens large (tableau, diagrammes, etc.) incluant des propositions logiques qui pourraient toutefois s'appuyer, dans certains cas, sur des données statistiques pour représenter en les formalisant, « *les relations unissant les différents éléments d'un système, d'un processus, [voire] d'une structure, en vue de faciliter la compréhension de certains mécanismes ou de permettre la validation d'une hypothèse* » (quatrième sens scientifique, du mot « modèle », mentionné dans la 9<sup>e</sup> édition du Dictionnaire de l'Académie Française).

Ramené au futur projet qui nous préoccupe, notre objectif serait principalement de représenter graphiquement, un ou des modèles plutôt compréhensif(s) qu'explicatif(s), du système complexe des relations qui s'articulent autour des valeurs et des rapports aux valeurs des enseignants, leurs rôles, leur place par rapport à d'autres variables, leurs incidences, en tension avec les structures ou unités d'un enseignement musical dans un cadre collectif, dans sa forme scolaire, les rapports aux choix, aux décisions en matière de manières d'enseigner, de répertoires, de contenus d'enseignement plus largement, de processus d'apprentissage visés. À termes, ce modèle - ou ces modèles - viserait les cinq grandes fonctions catégorisées par Varenne, c'est-à-dire faciliter :

- L'accessibilité de nos recherches, dont les résultats par des enseignants, des parents d'élèves, voire par des élèves eux-mêmes ;
- La compréhension (et plus à la marge l'explication) de ce qui se joue dans et hors classe ;
- L'élaboration progressive d'une théorie ;
- La communication, l'écoute, la délibération, la discussion entre enseignants et élèves, visant la co-construction de solutions de gestion ;
- La prise plus ou moins rapide de décisions, notamment chez l'enseignant.

*In fine*, ces modèles pourraient servir de référence pour conduire l'analyse du rapport aux valeurs et aux choix que chaque enseignant construit, en interaction avec les autres membres de la communauté éducative, dont les élèves, au premier chef. Les modèles pourraient aussi, lors d'occasions de rencontres avec les enseignants ou les élèves, être remis en cause. Appliqué au concept de valeur, à l'instar de Sensevy (2013, p. 4-6) à propos de l'image de la tasse de café en tant *qu'analogon* de la phrase « *the cup has coffee in it* » ou encore du film *analogon* de la pratique, nous pourrions dire que nous cherchons à construire un *analogon* (le modèle visuel, graphique) qui dépasse 1) les seuls résultats de nos différentes enquêtes ou 2) la manière dont nous sommes arrivés à ces résultats.

Après avoir décrit l'image du réel avec des mots (description), des chiffres (et donc des unités discrètes contrairement aux lignes d'un dessin), la représentation (dépiction) serait un des moyens de compléter la compréhension de ce qui se joue, de compléter ce que dénote le rapport aux valeurs d'un enseignant dans le système d'enseignement auquel il participe.

## 7. Titre de la note de synthèse

La réflexion sur le titre nous a préoccupée dès le départ, en ce sens qu'il peut afficher un objectif, une finalité, voire une problématique. Lorsque le travail de rédaction est terminé, il peut aussi informer sur les résultats (Jacques et Rebeyrolle, 2006 ; Rebeyrolle, Jacques et Pery-Woodley, 2009).

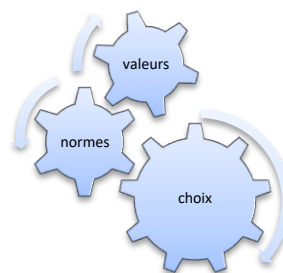
Nous souhaitions initialement donner à lire, dans le titre de cette NdS l'itinéraire<sup>1</sup> de recherche qui nous a conduit des valeurs des enseignants à leur rapport aux valeurs (aux leurs, à celles des autres acteurs de l'éducation musicale) et aux choix : *des valeurs aux rapports aux valeurs et aux choix*.

L'idée de l'élaboration progressive d'une modélisation des rapports aux valeurs mais aussi aux choix est rapidement apparue, au cours de l'écriture de ce premier acte, comme ayant un sens inédit, en tant que nouvel objet de recherche à prospecter, en lien avec les questions d'épistémologie (scène 4 du présent acte). Formuler non pas l'itinéraire, mais le nouvel objectif pouvait être explicite : *Vers une modélisation du rapport des enseignants, aux valeurs et aux choix, en Éducation musicale*.

En outre, il nous semblait important de signaler explicitement dans le sous-titre, l'importance accordée aux enjeux épistémologiques. L'idée qui résumait nos préoccupations, au démarrage de cette écriture était de revenir sur la valeur, ou la scientificité de nos travaux, comme une sorte de mise en abyme : « *L'épistémologie vise fondamentalement à caractériser les sciences, en vue de juger de leur valeur [...] logique et cognitive [...] et notamment de décider si elles peuvent prétendre se rapprocher de l'idéal d'une connaissance certaine et authentiquement justifiée* » (Soler, 2009, p. 10). Nous avons hésité à mentionner le terme « validité », au sens de validité interne et externe. En psychologie, la validité interne « *se décline en une validité interne théorique qui concerne la cohérence du cadre de recherche* » et « *une validité interne empirique qui renvoie au fait que les résultats seront le reflet de données de recherche fiables* » (Lavarde, 2008, p. 237). Quant à la validité externe, elle repose sur la représentativité<sup>2</sup> de l'échantillon par rapport à la population, et donc sur la fiabilité des conclusions tirées à partir de celui-ci. Travailler l'épistémologie de nos recherches revient dès lors à [é]valuer leur validité, mais aussi le degré de fiabilité. C'est finalement le terme « acceptabilité », qui nous a semblé englober les concepts de validité, de fidélité et de fiabilité et qui s'était déjà imposé, une première fois en 2015 : *acceptabilité de nos travaux de recherche*.

Un titre juxtapose des mots les uns après les autres : or juxtaposer dans l'ordre suivant, valeurs, normes, choix peut donner à penser que nous nous inscrivons dans une logique causale, déterministe à propos des relations entre ces trois concepts, alors qu'il peut être question d'influence réciproque. Pour évoquer ces potentielles influences réciproques, une idée aurait été d'insérer dans le titre un schéma de ce type :

*Des valeurs des enseignants à une modélisation du rapport aux*



*en Éducation musicale*

Enfin, un titre doit être court, si possible : au-delà de douze mots, c'est un titre long, difficile à mémoriser d'autant plus s'il est descriptif plutôt qu'informatif sur les résultats (Fovet-Rabot, 2015). Nous avons finalement décidé d'abandonner la référence à l'acceptabilité car les questions d'épistémologie sont présentes du fait de l'usage du terme « modélisation » : *Vers une modélisation du rapport aux valeurs et aux choix, en Éducation musicale*.

<sup>1</sup> Au sens vieilli de description écrite ou de récit du chemin, de la route à suivre ou suivie, dans notre cas d'une idée à une autre.

<sup>2</sup> Un échantillon, une fois constitué, doit conserver les propriétés (nombre de caractéristiques et proportions de celles-ci) de la population.



**ACTE II - VALEURS DÉCLARÉES D'ENSEIGNANTS  
D'ÉDUCATION MUSICALE**



## Prologue

C'est le moment d'éprouver l'histoire et la mécanique des travaux menés de 2001 à 2013<sup>1</sup>. Ils portent sur les valeurs déclarées par des enseignants d'Éducation musicale et la genèse de ces valeurs (histoires de la discipline scolaire, de la formation des enseignants, des programmes et des enseignants). De nouveaux éléments sont apportés en particulier à propos des raisons et des finalités pour lesquelles nous avons retenu ces objets de recherche ou encore à propos des disciplines invitées dans le débat.

Pour mieux comprendre l'émergence du sujet de la thèse, un bref retour sur les objectifs et questions de recherche, construits durant le DEA (Diplôme d'Etude Approfondi), est nécessaire, même si cette première étude était très limitée. Nos engagements relevaient alors d'une forme de militance en faveur de l'accès à une Éducation musicale pour tous les élèves, dans le cadre du service public. L'intuition selon laquelle le rapprochement de l'enseignement musical de l'idée de démocratie pourrait produire des éléments pour enseigner, exposée lors de notre première rencontre avec le professeur Jésus Aguila (directeur de DEA), avait une valeur heuristique que nous ne percevions pas encore (Dewey, Bidet, Quéré et Truc, 2011). Ce premier projet a consisté à proposer, construire une revue de questions relatives aux rapports entretenus d'un point de vue historique et didactique entre mise en œuvre de l'enseignement musical en France et deux attributs de la démocratie<sup>2</sup>, en l'occurrence deux valeurs fondatrices et caractéristiques, la liberté et l'égalité (Tripier-Mondancin, 2001). Cet objet de recherche était bien trop ambitieux à ce stade. Sans hiérarchie aucune, le premier enjeu, était politique (Van der Maren, 1996, p. 58-63), en lien avec les engagements que nous avons pris dans l'APEMU (Association des Professeurs d'Éducation Musicale) au niveau national<sup>3</sup> : nous faisons le postulat, sans l'énoncer de la sorte, que les pratiques de l'école pouvaient se renforcer, se transformer, à condition de réfléchir attentivement aux caractéristiques de la démocratie et à leurs transpositions dans le système scolaire. Le deuxième enjeu était pragmatique : en tant qu'enseignante au sein de l'Éducation nationale, en regard des problèmes observés en classe, comment enseigner pour que l'élève apprenne ? Nous pensions que les connaissances produites devaient pouvoir servir de point d'appui aux pratiques de classe, aux choix et décisions, dans le cadre d'une école publique, républicaine. La compréhension des liens entre attributs de la démocratie et enseignement musical pouvait avoir sa pertinence tout autant pour l'enseignement musical général, que spécialisé (écoles de musique, conservatoires...), ou encore pour n'importe quelle discipline enseignée. La visée de l'étude se voulait en partie transformative : « *Nous souhaitons ...contribuer à une étude de faisabilité de transformation ou d'aménagement de la place de l'enseignement musical dans le système éducatif par la mise à l'épreuve de l'idée de démocratie* » (Tripier-Mondancin, 2008d, p. 13). Sans le savoir, nous nous inscrivions dans une forme de pragmatisme deweyien, non élitiste, dans lequel la recherche a une fonction sociale (Jeanmart, 2019). Le troisième enjeu en lien avec les deux précédents était ontogénique : il s'agissait, en reprenant des études de 3<sup>e</sup> cycle, de développer de nouvelles connaissances et habiletés, afin de nous « *ré-assurer comme acteur efficace, grâce à une recherche reliée directement à la pratique* » (Van der Maren, 1996, p. 66). Le syntagme, « *reliée directement* », utilisé par Van der Maren a fait l'objet des premières discussions que nous avons eues avec l'un de nos deux directeurs de thèse, Marc Bru.

Cette étude a joué un rôle dans la genèse de notre projet de thèse, dans notre prise de conscience des rapports entre terrain et recherche ou encore en matière de « *critique socio-politique* » déclarait Bru lors de la soutenance. Les approches définitoire (caractéristiques et fonctions de la démocratie) historique (histoire de l'enseignement musical en France et histoire de l'idée de démocratie) et en partie sociologique ont fondé ce premier travail (Favre, 1980 ; Gerbod, 1980, 1983, 1988 ; Pistone, 1983 ;

<sup>1</sup> Thèse, tome 2 des publications et ouvrage.

<sup>2</sup> Voir introduction de la thèse.

<sup>3</sup> Voir biographie raisonnée.



Morin, 1991 ; Hennion, 1992 ; Touraine, 1994 ; Rosanvallon, 1998, 2000 ; Guirard, 1998 ; Ganvert, 1999 ; Dubet, Duru-Bellat, 2000). Ce premier état de l'art allait nous être utile tout au long de nos recherches. Alors que nous terminions notre DEA, en 2001, nous rencontrions en Sorbonne l'historienne des rapports entre musique et politique Michèle Alten (Alten, 1993, 1995, 2006). Nous apprenions que cette dernière venait de terminer une note de synthèse dans le cadre d'une habilitation à diriger des recherches, sur le même objet de recherche que le nôtre. Nous lui présentions brièvement nos préoccupations ; la discussion qui s'ensuivit nous fit prendre conscience de la trop grande ambition du sujet. Selon elle, il nécessitait des compétences d'historienne des idées que nous ne possédions pas, même si nos lectures nous avaient guidée par exemple vers les travaux de Rosanvallon.

Aujourd'hui nous mesurons combien cet objet nécessite une approche pluridisciplinaire (Pellaud, 2015). Le cadre spécialisé d'un Diplôme d'Etude Approfondi ne s'y prêtait pas. Le sujet aurait dû être redéfini. Néanmoins, la discussion lors de la soutenance du DEA (2001) permit de délimiter plus précisément ce qui pouvait intéresser la recherche en sciences de l'éducation, et en musicologie selon le président Bru et les membres du jury : la description et la compréhension des valeurs des enseignants d'Éducation musicale et des valeurs véhiculées par l'enseignement musical institutionnalisé dans le cadre scolaire. Le thème général et l'objet de la thèse étaient posés. Un co-encadrement à la fois en sciences de l'éducation et en musicologie allait autoriser cette approche pluridisciplinaire durant le temps de la thèse.

Ouverture		
Actes	Scènes	Instances de moments
I – Logique, mécanique de la note de synthèse : vers la modélisation	Prologue S1 – Rassembler nos travaux S2 - Epistémologie et recherches sur l'Éducation musicale S3 - Mécanique des concepts pour fabriquer la recherche S4 - Des modélisations aux modèles : acceptions, dénotations, formes et fonctions	Logique, mécanique scientifique
II – Valeurs déclarées d'enseignants d'Éducation musicale, genèse : 2001-2013	Prologue S1 – Cartographier les valeurs d'enseignants et la genèse de ces valeurs S2 – Conceptions des enquêtes, collectes et traitements S3 - Résultats : des valeurs déclarées à leur genèse S4 – Recherche d'un dialogue entre des disciplines, 2001-2013	Historique 1 : 2001-2013
III – Choix déclarés et actés d'enseignants d'Éducation musicale, selon les activités : 2010-2021	Prologue S1. Décrire et comprendre les choix des enseignants S2. Conceptions, des enquêtes à propos des choix des enseignants S3. Résultats : choix déclarés, choix en classe S4. Articulations dialogiques entre concepts et champs de recherche, 2010-2021	Historique 2 : 2010-2021
IV – Rapports aux valeurs, aux choix et pratiques enseignantes : prospective pour modéliser un système	Prologue S1. Enrichir la palette méthodologique S2. Objets à renforcer, projets S3. Vers une modélisation systémique des pratiques enseignantes en EM, valeurs-normes-choix-décisions	Singularisation d'un projet, sédimentation des moments précédents : après 2021
Coda		

Tableau 6 - Correspondances entre actes scènes et instances de moments (d'après Hess, 2009)

## Scène 1 - Cartographier les valeurs d'enseignants et la genèse de ces valeurs

Reboul mentionne dans la 9<sup>e</sup> édition de son ouvrage *La philosophie de l'éducation* (2004), que les sciences de l'éducation « ne peuvent affirmer leur scientificité qu'en refusant tout jugement de valeur » (2004, p. 95) et que le paradoxe des sciences de l'éducation<sup>1</sup> résiderait dans l'idée qu'en « tant que sciences, elles se prononcent sur ce qui est (is) et non sur ce qui doit être (ought) » (2004, p. 96). Pourquoi parler de paradoxe ? Reboul explique que les SE « ne peuvent pas ne pas parler de valeurs ; seulement le peuvent-elles sans cesser d'être scientifiques » ? se demande Reboul (2004, p. 96). La réponse des SE serait oui car 1) « La science se contente de décrire les valeurs d'une société donnée, sans porter d'appréciation sur elles », 2) La science peut parler de valeur en un sens technique et relatif à des objectifs par exemple, 3) La science reconnaît la valeur absolue de la cohérence. Par valeur de cohérence, on peut entendre ce que Coenen-Huther qualifie de « valeur de vérité, pouvant seule accréditer une intention de science », c'est-à-dire la valeur dominante qui oriente les opérations de recherche tant en science de la nature qu'en sciences humaines (2007, p.30). Il ajoute que cette valeur de vérité se heurte à d'autres valeurs, comme les valeurs morales « porteuses d'antinomies internes » et que « le choix de l'objet à étudier s'opère sur un arrière-plan de valeurs » (2007, p.30). On peut aussi entendre « cohérence » comme « validité interne et externe », ou encore comme « vérification ou assertabilité garantie », concept élaboré par Dewey en lieu et place de celui de vérité, dont il se méfiait (Jeanmart, 2019). Ces points de vue recoupent aussi celui de chercheurs comme Rocher et Heinich que nous citons dès l'avant-propos de la thèse. Le premier rappelle que le chercheur choisit des problèmes qui l'intéressent ; ses choix sont conditionnés à ses propres valeurs et à celles de la société dont il fait partie. Pour autant, le chercheur doit dans son travail professionnel « donner priorité aux valeurs de l'univers scientifique sur les autres valeurs de la société » (Rocher, 1972, p. 32). La seconde propose de prendre très au sérieux la problématique axiologique en tant qu'objet d'investigation sociologique (Heinich, 2006, p. 292). Cet intérêt de la sociologie et des sciences sociales pour la question des valeurs se confirme encore : l'ouvrage récent de l'autrice paru en 2017, *Des valeurs. Une approche sociologique*, en témoigne largement. L'activité éditoriale de la collection « Penser les valeurs en éducation et en formation », dirigée par Martinez, témoigne de l'actualité et de l'importance de cet objet de recherche en philosophie et au-delà en sciences humaines. La collection émane du groupe de recherche « *Ethique et éducation* » qui fait partie du Centre interdisciplinaire sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en éducation et formation (CIVIIC, EA, 2657), à Rouen. Également, pour la France, la revue *Penser l'éducation*, revue scientifique internationale propose de « (re)penser, à nouveaux frais, l'éducation, dans ses principes, ses finalités, ses valeurs, ses pratiques et leurs conséquences »<sup>2</sup>. Cette revue est adossée au Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et en formation (CIRNEF, EA 7454, Normandie université), né de la fusion, au 1er janvier 2017, des laboratoires de sciences de l'éducation de Normandie, le CIVIIC (Centre interdisciplinaire de recherches sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en éducation et en formation) de l'université de Rouen et le CERSE (Centre d'études et de recherche en sciences de l'éducation) de l'université de Caen.

Si la philosophie, les sciences sociales, la sociologie, les sciences de l'éducation, les sciences politiques<sup>3</sup> (classées en sciences humaines), mais aussi la biologie, s'intéressent autant à la question des valeurs, c'est que le sujet en vaut certainement la peine.

<sup>1</sup> Actuellement en 2020, il faudrait dire les sciences de l'éducation et de la formation. Nous écrivons SE lorsque les références sont antérieures à 2017 date de l'arrêt signifiant l'ajout du terme formation.

<sup>2</sup> <https://purh.univ-rouen.fr/taxonomy/term/49>

<sup>3</sup> Voir recensions des études sur les valeurs dans la partie 1 chapitre I de la thèse, *Théories existantes*.

## 1. Ronde n°1 des objets de recherche : valeurs des enseignants d'Éducation musicale

Durant la thèse et après la thèse, les deux objets centraux au cœur de nos recherches, c'est à dire les enseignants d'Éducation musicale d'une part, les valeurs déclarées implicitement et explicitement d'autre part se sont véritablement construits, justifiés, renforcés du point de vue de leur pertinence scientifique, au fil de lectures visant à élaborer le cadre conceptuel d'une première enquête. Ces deux objets ont fait émerger à leur tour d'autres objets ou éléments qui peu à peu sont apparus comme interdépendants jusqu'à former un système, à la manière d'une ronde.

### 1.1. Ronde

Les rondes ne faisaient pas partie des *opera seria* mais plutôt des opéras comiques français du XVIII<sup>e</sup> et du XIX<sup>e</sup> siècles, chez Grétry, ou Boieldieu, (Honegger 1976, p. 888). Nous proposons dans ce titre la métaphore de la ronde pour expliciter le fait que nous considérons ces concepts comme des ensembles autour d'un centre plutôt qu'une succession linéaire. Un cercle en géométrie correspond à une ligne autour d'un axe. Dans le cadre de nos travaux de thèse, l'axe de la ronde n°1 des objets de recherche serait constitué par les valeurs de l'enseignant. Cet axe est scientifiquement discutable et de fait interchangeable. Musicologiquement parlant, la ronde est un genre à la fois musical et dansé, apparenté à la *carole*, dont nous pouvons penser qu'il est plus ancien que les traces que nous en avons, sous forme de partitions, dès le XII<sup>e</sup> siècle, pour les aspects musicaux tout du moins. La ronde (*carole*) était très en vogue et de caractère populaire durant le Moyen Âge ; les danseurs disposés en cercle se donnent la main (Weber, 1999, p. 344). Du point de vue de la structure musicale, elle alterne un couplet chanté et ou joué par un soliste avec un refrain qui peut être chanté par un chœur. Pour ces raisons, l'analogie entre la ronde des concepts et ce que représente la ronde nous paraît heuristique, d'autant qu'elle s'applique à un enseignement musical : l'alternance inhérente à l'enseignement-apprentissage entre enseignant et élèves, individu et collectif va de pair avec l'alternance soliste, chœur. Le caractère populaire de la ronde résonne sur le fait « *qu'il est question de valeurs dans à peu près tous les domaines* » (Bidet, Quéré et Truc, 2011, p. 6) et nous ajoutons tous les milieux sociaux. En outre les valeurs constituent un axe tout en nous entourant ; elles nous donnent plus ou moins la main, car c'est « *ce à quoi nous tenons* » (Bidet, Quéré et Truc, 2011).

### 1.2. Du mot au concept de valeur

Le titre de ce paragraphe est emprunté à un ouvrage paru aux Presses Universitaires de Grenoble en 2013 et dans lequel un de nos articles est paru.

Le choix de théories de référence nous a permis peu à peu de circonscrire le concept central, valeurs, au singulier et au pluriel, de le définir, de le caractériser précisément. Notre article *Acceptions, dénotation, frontières du concept de valeur* (2012), issu du chapitre 1 paragraphe 1 de la thèse, porte sur les aspects définitoires, les attributs ou caractéristiques ainsi que les relations aux autres concepts (par exemple « norme »). Les aspects définitoires sont mentionnés chaque fois que nécessaire dans les travaux parus en amont dans et en aval de la thèse (Tripier-Mondancin, 2006a, 2006b, 2008a, b, c, d, 2010a, b, 2012, 2013, Maizières et Tripier-Mondancin, 2018a). Les différentes lectures nous ont aussi permis de nous accorder sur la manière d'objectiver la recherche, de construire nos enquêtes, de les rendre acceptables en regard des théories examinées concernant ce concept de *valeur*.

Pour rappel, concept est entendu dans cette NdS principalement dans le sens donné par Barth (1987, 2013), en référence à Goblot.

Valeur est bien un concept. « Valeur » est sa dénomination. Nous avons montré qu'il peut être défini en extension à partir d'exemples qui se donnent comme valeurs dans divers écrits en lien avec l'éducation,

l'école, la philosophie de l'éducation, la linguistique, la psychologie sociale, la sociologie, dont la sociologie des arts, les arts, les sciences politiques, les sciences de l'éducation. Ces exemples d'énoncés de valeurs sont très nombreux (Heinich, 2006). Chacun-e peut faire d'une idée une valeur dès lors qu'il lui accorde de l'importance. Parmi les plus fréquemment invitées dans les débats<sup>1</sup>, on trouve la liberté, l'égalité, ou d'autres encore, comme le respect, l'écoute, la démocratisation, la démocratie (Bréchon, 2000, p.123), la culture (Heinich, 2006, p. 13 ; Houssaye, 1992, p. 164), la dignité (Canto-Sperber 2004b, p.193), l'entendement ou l'esprit critique (Descartes, Houssaye), la compréhension (Riffault, 1993,1994 ; Houssaye, 1992, p. 164), la rigueur de pensée (Houssaye, 1992, p. 164), la tolérance (Bréchon, 2000), la vérité (Descartes), le vrai, le beau (Reboul, 1992 ; Boudon, 1995 ; Changeux, 2008), l'autonomie (Habermas, 1999 ; Schwartz, 2006), la bienveillance, la sécurité, la tradition, l'hédonisme (Schwartz, 2006).

Ces différents exemples ont des attributs communs ce qui permet de les définir en compréhension. Nous avons procédé à une comparaison de ces attributs à partir de théories générales de la valeur, de traités des valeurs (par exemple Lavelle, 1951, 1955), d'ouvrages en lien avec l'éducation, l'école. Les définitions, une fois recensées et archivées dans une base de donnée, ont été comparés selon une méthode d'analyse conceptuelle, en l'occurrence celle des matrices de proximité associatives (Mainville, 1989, cité par Van der Maren, 1996, p. 142-144). L'idée de cette méthode est de permettre de caractériser un concept, quel qu'il soit, à partir des points communs mais aussi des divergences voire des contradictions ou encore des apories qui font toujours débat.

Ainsi, « valeur » appartient en tant que concept ou produit de la pensée, au monde des idées ou de la noosphère (Morin, 1991). Néanmoins, et cela ne s'oppose pas, le débat au sujet d'une « *certaine prédisposition biologique à ces valeurs* » et donc de leur origine (Périer, 2005), ou encore de la concordance entre les dix valeurs théorisées par Schwartz et « les quatre *pulsions<sup>2</sup> innées proposées par Lawrence et Nohria (2002)* » (Schwartz, 2006, p. 948), ouvre sur la discussion de l'appartenance des valeurs au monde du vivant (biosphère) et sur les bases neurales des valeurs (Changeux, 2008, cité par Tripiet-Mondancin, 2008d, 2012, p. 40). Une valeur est valable pour la personne qui l'énonce, dans le sens où cette idée a une valence positive (si sa valence est négative, c'est une anti-valeur). Selon Dewey (résumé par Bidet, Quéré et Truc, 2011, p. 30), à travers les comportements durables adoptés « à plusieurs reprises », il y aurait manifestation du fait de « *tenir à quelque-chose ou au contraire de l'éviter et de le rejeter* » (2011, p. 30). Les valeurs seraient « *ce à quoi nous tenons* » (2011, p. 5-63). Si pour Dewey les valeurs « *font partie de ce qui simplement se produit* » (Bidet, Quéré, Truc, p. 11), pour Bréchon elles ne sont observables que par inférence (2000, p.13). L'idée de valeur fait référence et peut permettre à ce titre d'évaluer, de mesurer, de porter des jugements. La valeur fonde la validité des choses (ce qui est vrai). Elle joue un rôle dans la motivation, les désirs, les choix, les préférences. Son origine peut être considérée comme transcendante ou immanente, selon les conceptions de chacun. Elle est porteuse ou non de sens. Elle appartient aux notions descriptives, ou prescriptives, selon respectivement les théories objectivistes (le vrai s'appuie sur des faits par exemple) ou subjectivistes (appréciatives). Chez les sociologues et philosophes français, comme Ogien (2004, 2007, 2012), le concept de valeur est distinct de celui de norme en tant que définissant « *le comportement approprié* », « *la conduite requise* », « *les règles de conduite* ». Au contraire, chez Dewey, valeurs et normes ne sont pas séparées (Bidet et al. 2011, p.8).

<sup>1</sup> Au fur et à mesure de l'avancée de la thèse et des lectures afférentes, nous avons élaboré une table des valeurs pour examiner in fine ce qui était considéré par les chercheurs comme une valeur. Cette table n'a jamais été publiée mais nous l'avons archivée pour pouvoir nous y référer.

<sup>2</sup> Acquérir, relier, apprendre, défendre (citées par Schwartz, p. 948).

Ce n'est qu'après la thèse, que nous prenions connaissance de la théorie des valeurs développée par Schwartz (1992, 2005, 2006), de la théorie de la valuation de Dewey (1939 ; Bidet, 2008 ; Bidet, Quéré et Truc, 2011), mais également des écrits sur l'art de Dewey (2010 [1934]).

Le concept de valeur entretient des relations internes et externes à d'autres concepts dont il nous a semblé important de saisir le périmètre (ronde 1).

La réflexion sur la forme logico-linguistique que pouvaient prendre les valeurs dans un discours nous a donc conduit à repérer un concept proche : celui de norme. Les distinctions en termes de forme, ajoutées à l'explicitation des propriétés définitoires, nous ont permis de structurer les enquêtes successives, auprès des enseignants ou encore des différents acteurs de la discipline scolaire, dans différents lieux. Ces débats nous ont permis de mieux repérer ce qui relève de valeurs (fins, principes généraux) ou de normes (moyens, règles de conduite, normes de comportement approprié), dans l'esprit des recherches françaises. Ainsi nous avons pu 1) repérer –inférer– les valeurs déclarées implicitement et explicitement dans les discours et documents écrits ou encore dans les énoncés oraux, 2) mieux comprendre ce qui relevait de valeurs, pour les enseignants interrogés et pour les auteurs de curricula par exemple. *In fine*, cela nous a permis de cartographier, par le biais de tris, de classifications, les normes des valeurs, si tant est que cette distinction soit utile. Si, sur la distinction normes-valeurs, la sociologie française s'oppose à la sociologie américaine, nous avons cherché à savoir sur quelles propriétés les chercheurs en question discutaient afin de ne pas écarter tout élément permettant de repérer ces concepts ou qui permettrait de comprendre les réponses des enseignants, qui peuvent, tout comme les chercheurs, faire état de distinctions ou de non séparation. Le débat récurrent relatif à la *laïcité*, valeur pour les uns, norme ou principe pour les autres, en témoigne. Les éléments constitutifs du concept de valeur et les relations internes entre ces différents éléments ont été explorés et sont régulièrement mis à l'épreuve, à partir de nouvelles lectures de travaux à ce sujet.

### **1.3. Corollaires, contigüités**

Norme est donc le deuxième concept, en relation étroite avec celui de valeur. De la même manière que pour celui de valeur, le concept de norme a fait l'objet d'une approche définitoire. Il s'agissait de comprendre en quoi les uns et les autres les distinguaient (philosophes français) ou les réunissaient dans une même catégorie (américains). Ces distinctions pouvaient avoir une incidence sur les différentes étapes des enquêtes, par exemple lors de l'interprétation des réponses recueillies. Il importait de comprendre que disjointes ou conjointes, elles sont inter-reliées.

Nous avons ensuite défini par rapport de contigüité, ce que nous avons qualifié dans la thèse « d'objets de recherche corollaires » ou « concepts limitrophes », si l'on reprend la terminologie utilisée par Musial et al. Sachant que les valeurs sont nombreuses, multiples (Heinich, 2006, Tripier-Mondancin, 2013a), alors la question des systèmes de valeurs, c'est-à-dire des grandes catégories de valeurs s'est rapidement posée dans un objectif, non pas de simplifier, mais de réduire la complexité. En effet, à titre indicatif<sup>1</sup>, au fur et à mesure de nos lectures, en tenant à jour une table des valeurs (non publiée), nous sommes arrivée à un total de 317 énoncés du type morphème et syntagme pour trente auteurs, spécialistes de la question des valeurs, dans différentes disciplines, en lien avec l'école ou plus généralement dans le cadre d'enquêtes sur les valeurs, au niveau européen et international. Ce travail de repérage loin d'avoir été appliqué à toutes nos lectures, pose la question de l'incommensurabilité d'une liste des valeurs. Sans chercher à y répondre, nous remarquons que si certaines sont citées peu fréquemment, d'autres le sont de manière récurrente, formant en cela un ensemble sur lequel il semble y avoir consensus. Comment faire la part des choses et faire synthèse si ce n'est en les catégorisant par grands ensembles ? Pour Reboul, elles peuvent être regroupées en trois catégories : valeurs morales et éthiques, esthétiques,

<sup>1</sup> Ce résultat est non publié et ne figure pas dans la thèse mais reste disponible à la consultation.

intellectuelles (1992). Pour Scheler (cité par Livet, 2002) il y aurait les valeurs agréables, vitales, spirituelles, (beau / juste / vrai) et sacrées. Livet (2002) signale que « *les diff erentes typologies proposées par les moralistes, d'Aristote   Scheler en passant par Malebranche, [...] semblent davantage des témoignages d'évolution culturelle et de changement des mentalités que des fondements satisfaisants d'une différenciation d'essences et de domaines entre valeurs* ». Pour Gobry (2001) elles seraient catégorisables en fonction de leur utilité, de leur beauté, de ce qui serait vrai, de ce qui serait bien, recoupant en cela les catégories platoniciennes (le bon / le beau / le vrai) ou celles proposées par Reboul. Pour Schwartz, dans ses premiers travaux, les 57 valeurs proposées dans des questionnaires se répartiraient non pas en catégories mais en dix valeurs de base : bienveillance, universalisme, autonomie, stimulation, hédonisme, réussite, pouvoir, sécurité, conformité et tradition. Ce questionnaire a plus tard été révisé par un groupe de chercheurs qui concluent à 19 catégories de valeurs<sup>1</sup>. Cette théorie prolonge les travaux de Rokeach. Ces valeurs se positionnent selon une double opposition « *changement versus continuité, affirmation de soi versus dépassement de soi. Aux valeurs relatives à l'ouverture au changement : autonomie (de la pensée), stimulation (valorisation de ce qui est varié), hédonisme, s'opposent les valeurs relatives à la continuité : sécurité, conformité, tradition. Aux valeurs relatives à l'affirmation de soi : accomplissement et pouvoir, s'opposent les valeurs relatives au dépassement de soi : universalisme (compréhension, tolérance) et bienveillance (souci des autres)* ». (Huteau, 2003, p. 1-2). D'autres systèmes de catégories existent, mais c'est finalement le système proposé par Reboul (valeurs esthétiques, morales, intellectuelles) qui durant la thèse (2002-2008), nous semblait le plus opérationnel, car adapté à l'accueil des réponses des enseignants sans les induire, tout en proposant des catégories homogènes et exclusives. Sans que nous nous soyons concertés dans ces années là, notre collègue adoptait les mêmes catégories pour interpréter les réponses des enseignants qu'il interrogeait (2009).

Le concept d'esthétique, en tant que discipline, mais aussi en tant que catégorie de valeurs a fait l'objet d'une approche historico-philosophique, en lien avec l'avènement de l'individualisme, l'avènement du statut de l'artiste, l'invention du concept de goût, les valeurs et critères esthétiques, les critères d'évaluation de l'objet d'art, le changement de statut de l'objet à l'œuvre d'art, les concepts de jugement, de jugement de valeur ou de qualité, d'éducation au choix.

Le concept de représentations a, quant à lui, permis le repérage de celles des enseignants à propos du concept de valeur (Tripier-Mondancin, 2006b). Les représentations ont permis de vérifier si l'un des trois traits de la valeur (Heinich, 2006, p. 313), c'est-à-dire le fait que les valeurs « *ne sont pas toutes conscientes aux acteurs ni explicitables* », se vérifiait chez les 23 enseignants observés en classe puis interrogés. Nous avons montré que ce n'était pas le cas (Tripier-Mondancin, 2006b, 2013).

Travailler sur les valeurs sans préciser de quelle population d'individus, de quoi, de quel domaine, ou de quelle institution il serait question, n'aurait aucun sens scientifique. La population observée est celle des professeurs qui enseignent l'éducation musicale dans les collèges, plus ponctuellement en lycée. Les raisons en sont développées dans la thèse et dans l'article de 2013. Par ailleurs, les valeurs véhiculées par les programmes sont le fait des auteurs de ces textes, membres des groupes de travail disciplinaires (GTD) c'est-à-dire des inspecteurs pédagogiques, des inspecteurs généraux, des enseignants, des formateurs, des universitaires.

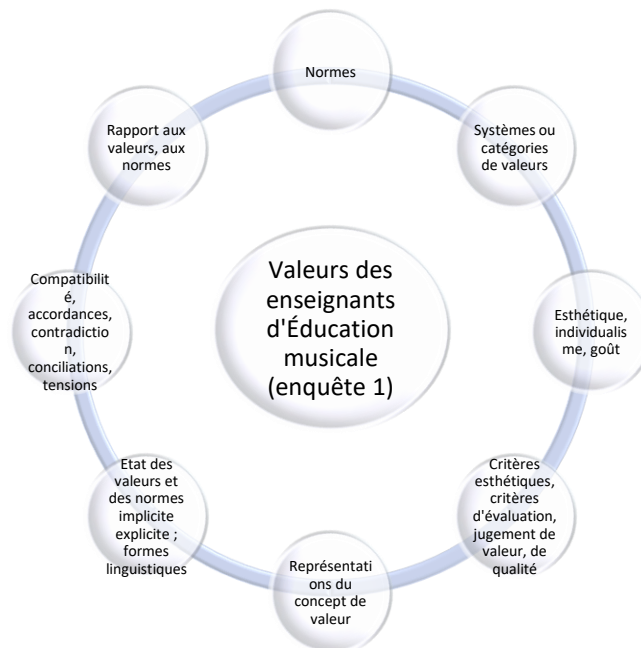
L'inférence d'une cartographie (ou catégorisation) des valeurs déclarées par les enseignants a nécessité la conceptualisation des  tats des valeurs, implicites *versus* explicites. La possibilité que les valeurs puissent être non déclarées, non verbales a également été envisagée.

<sup>1</sup> Le *Questionnaire des valeurs par portraits - révisé* », publié par Shalom H. Schwartz et ses collègues, évalue 19 valeurs fondamentales qui, selon leur modèle, incluraient l'ensemble des valeurs et seraient universelles (Schwartz et al., 2012).

Les résultats faisaient surgir un nouveau concept : celui de contradictions potentielles, à moins que ce ne soit celui de conciliations et débats nécessaires, de controverses, ou encore de tensions irréductibles. Ainsi par exemple il peut y avoir débat entre pluralisme, tolérance, autonomie de jugement et la notion même de jugement : tolérer exige-t-il de ne pas juger mais dès lors comment se construit le jugement critique, de qualité, voire le jugement de goût ? Comment concilier dans la classe la valeur d'égalité entre élèves et la question de l'inégalité dans l'art (Heinich, 2005, p. 348) ? Si le concept de « rapport aux valeurs » a été régulièrement évoqué durant le doctorat, il n'a pas fait l'objet d'une approche théorique contrairement à celui de « rapport au savoir ».

Enfin la comparaison avec les valeurs mobilisées par des enseignants du premier degré pour enseigner la musique (2010-2018) n'a pas fait véritablement apparaître de nouvel objet ou concept si ce n'est celui de comparaison.

Précisons que d'un point de vue méthodologique, nous avons abordé les concepts d'enquête, de questionnaire, d'entretien, de catégorisation, de comparaison, de statistiques en lien avec les méthodologies développées en sociologie, psychologie, sciences sociales et politiques, sciences de l'éducation, mais aussi finalement dans l'esprit deweyien, alors que nous ne connaissions pas ses travaux (ces concepts méthodologiques ne figurent pas dans la ronde 1).



Ronde 1 - Objets de recherche, 2001-2013 (dans l'ordre chronologique à lire en partant du haut dans le sens des aiguilles d'une montre) (non publié)

## 2. Ronde n°2 : genèse des valeurs déclarées

Parallèlement à la première enquête qui suivait son cours, un nouvel ensemble de concepts corollaires (ronde n°2) du premier ensemble allait générer une deuxième enquête. Le choix du concept central, « genèse des valeurs », est fondé sur une approche génétique des valeurs des enseignants (ronde n°2). Nous n'avions pas connaissance, alors, de la théorie deweyienne de la formation des valeurs et encore moins de celle de la « *genèse des idéaux dans l'action* » que Dewey relie à la formation des valeurs, dans l'ouvrage *Une foi commune* (1934) (Bidet et al., 2011, p. 11). Notre démarche d'enquête allait toutefois se développer à partir du concept de *genèse*<sup>1</sup>, en lien avec l'histoire des disciplines scolaires

<sup>1</sup> « Processus de formation et de développement d'une réalité abstraite ou concrète » (TLFi).

(Chervel, 1988), en particulier celle de l'Éducation musicale ainsi désignée depuis les années 1960 dans le premier et dans le second degré (au collège).

Enquêter à propos de la genèse des valeurs en l'occurrence des valeurs déclarées implicitement et explicitement ou encore des valeurs en présence en classe, a impliqué de questionner à l'aide d'indicateurs éprouvés, l'histoire, la philosophie de l'institution Éducation nationale qui a inscrit cette discipline dans ses plans d'étude, de manière obligatoire, depuis 1882 pour l'école primaire et depuis 1945, pour le secondaire (Tripier-Mondancin, 2008d). Dans ce processus de formation des valeurs, nous avons affaire à une double institutionnalisation. La première est celle de l'Éducation nationale en train de se constituer au cours du XX<sup>e</sup> siècle ; la seconde est celle d'une Éducation musicale pour tous les élèves. D'autre part, il s'est agi d'enquêter également sur l'histoire des enseignants eux-mêmes.

### **2.1. Fonctions, finalités et valeurs de l'institution**

Nous employons le terme « institution » au sens défini par Rebol soit « *une réalité sociale, relativement autonome, stable ou régulière, contraignante selon des règles, et qui se spécifie par sa fonction sociale* » (2004, p. 28). Nous avançons que l'Éducation musicale pourrait être à ce titre une institution dans l'institution et ainsi se constituer en valeur. Ce serait Durkheim qui aurait proposé de remplacer le concept de finalité par celui de fonction » (Durkheim, 1947, 1967, cité par Rebol, 2004, p. 29). Pour Durkheim, écrit Rebol, « *la fonction est l'utilité de l'institution* ». Rebol ajoute que le terme « fonction », aurait été emprunté aux sciences naturelles (Rebol veut sans doute faire référence à la théorie de l'évolution) et transposé au social. Rebol ajoute que « *la fonction est le rôle effectif que joue une institution dans le tout social* » et qu'elle « *n'élimine pas la finalité* » mais « *l'introduit sous une autre forme* » (p. 29). L'institution fonctionne pour un équilibre social (ici on est dans la finalité), qui témoigne de valeurs. L'école peut assumer une fonction par exemple de progrès, d'ouverture, de mémoire, de jugement. Selon Rebol, la fonction, contrairement au fonctionnement, introduit une référence idéale, une valeur. Il ajoute (p. 30) qu'une institution éducative sans finalité ne serait pas éducative. Finalité, fonction et éducation (paideia) semblent donc « articulées<sup>1</sup> ». En faisant l'histoire par exemple des fonctions et finalités de la discipline au sein d'une institution qui a ses propres fonctions et finalités (qui peuvent se recouper), les valeurs de celles-ci ne peuvent qu'être inférées, démasquées. Dès lors, dans nos différentes enquêtes, fonctions et finalités de l'Éducation musicale ont été considérées comme des indicateurs de valeurs.

### **2.2. Histoire, attributs et valeurs de la discipline scolaire et des instances de formation**

Il s'agissait donc de reconstituer l'histoire de la discipline à partir d'une part des travaux antérieurs de différents chercheurs et d'autre part d'enquêtes que nous avons personnellement menées aux Journaux Officiels et dans différentes archives (voir *infra*). Nous avons archivé minutieusement les documents recueillis, dont un grand nombre numériquement, afin d'analyser les continuités, les changements, les courants pédagogiques, l'histoire et les contenus des instructions et programmes d'enseignement musical, prescrits de 1925 à 1998 auxquelles s'ajoutent celles concernant le chant choral facultatif de 1938 à 2002, pour le collège. Ces histoires ont été comparées à l'histoire de l'enseignement et de l'éducation, l'histoire de l'école ainsi que celle d'autres disciplines scolaires comme l'histoire, la philosophie, l'éducation physique et sportive. Ce faisant, nous avons recensé et analysé les différents attributs<sup>2</sup> de l'Éducation musicale. Tout en instaurant une hiérarchie dans la valeur des disciplines du fait des horaires d'enseignement dispensés (Tripier-Mondancin, 2008d, p. 200), l'état conférait à l'Éducation musicale les mêmes attributs qu'aux autres disciplines enseignées au collège, en France. En conclusion, nous avons qualifié l'Éducation musicale de véritable discipline scolaire, dotée d'une

<sup>1</sup> Ce néologisme est de notre fait.

<sup>2</sup> Toujours dans l'esprit de ce qu'est un concept.



certaine valeur éducative par le législateur. En démontrant l'acquisition de ce statut, nous montrions la valeur accordée par l'état à l'enseignement musical. Parmi ces attributs, notre attention s'est portée sur ceux qui pouvaient être des indicateurs de choix, d'idéaux, de valeurs. Ainsi pour inférer les valeurs véhiculées dans les programmes, nous avons analysé les finalités, la structuration, les contenus d'enseignement et d'apprentissage, les outils, les conceptions de l'enseignement (Tripiet-Mondancin, 2008a, b, 2010a, b). Nous avons poursuivi l'enquête après la thèse avec l'analyse des programmes d'enseignement musical au lycée (2014c, 2015f). Les termes d'instructions et programmes sont ceux utilisés en France jusqu'à 2015, contrairement au monde scolaire anglophone dans lequel il est question de *curricula*<sup>1</sup>. Tout en recensant les lieux de formation des enseignants d'Éducation musicale (Lycée la Fontaine, Université, CPR<sup>2</sup>, MAFPEN<sup>3</sup>, IUFM, ESPE, INSPÉ), nous avons également étudié l'histoire de leur formation, plus particulièrement celle donnée au lycée La Fontaine, puis dans les UFR, au sein des départements de musicologie. L'histoire de l'enseignement musical dit spécialisé, autre instance<sup>4</sup> de transmission de la musique en France (conservatoire, succursales, écoles de musique) a été très brièvement mentionnée. En effet, les deux histoires s'imbriquent du fait que ces enseignants ont suivi pour la presque totalité, un double cursus ; nos travaux le montrent, de manière significative. Enfin, nous avons examiné l'histoire de la formation continue, l'histoire des certificats, plus particulièrement celle du concours du Capes<sup>5</sup> (qualités attendues) (2008a, 2008b, 2008c, 2008d), en lien, par extension, avec une brève histoire des pratiques sociales musicales avant la fin du 19<sup>e</sup>. Ces différents aspects de l'enquête sur la genèse des valeurs ont fait l'objet de la partie 2 de la thèse constituée des chapitres III, IV et V. Cette partie a été augmentée, après la thèse, dans l'ouvrage publié en 2010.

### **2.3. Histoire, cursus, préférences des enseignants**

Enfin, puisqu'il est question de genèse des valeurs d'enseignants d'Éducation musicale (ronde 2), les concepts d'histoire des enseignants, leur origine socioprofessionnelle, leurs cursus de formation dont leurs confrontations à différentes esthétiques musicales par l'écoute d'œuvres enregistrées ou en concert, les instruments joués, individuellement et collectivement, leurs pratiques vocales individuelles et collectives, leur rapport à la musique et l'évolution de leurs préférences musicales, avant le baccalauréat, entre le baccalauréat et l'entrée dans le métier, après l'entrée dans le métier, ont été examinés de manière systématique et relatés dans la partie 3 de la thèse (chapitres VI, VII et VIII).

<sup>1</sup> Pour les différences entre *curricula* et programmes, nous renvoyons le lecteur à l'introduction de l'ouvrage que nous avons coordonné avec Vergnolle Mainar (2017).

<sup>2</sup> Centre Pédagogique Régional.

<sup>3</sup> Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation nationale.

<sup>4</sup> Nous empruntons cette expression à Isabelle Harlé qui, dans sa thèse soutenue en 2002, a examiné en France et en Allemagne la complémentarité ou la concurrence entre les différentes instances de transmission de la musique (conservatoires, écoles de musique, école publique, familles...).

<sup>5</sup> Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré.



Ronde 2 - Objets de recherche, enquête n°2, 2001-2013 (non publié)

### 3. Chœur des raisons : ce que nous savions

« La question des valeurs [au pluriel] est trop importante pour être abandonnée aux appropriations politiques, aux assimilations conjoncturelles, aux préjugés du sens commun et aussi trop souvent aux approximations des chercheurs » (Heinich, 2017, p. 12).

À propos de l'endoctrinement, considéré par Reboul comme la perversion de l'éducation : « L'éducation n'a de sens que par des valeurs qui s'opposent au fanatisme, à la violence et à la haine. Des valeurs qui font l'homme majeur » (Reboul, 2004, p. 80).

Le choix d'intituler cette sous-partie *chœur* vient d'abord du fait que dès la tragédie grecque et plus tard dans l'opéra dès ses débuts, quel que soit le type d'opéra, le chœur est un personnage collectif. Dans cette sous-section, nous allons faire référence à des travaux existants, parfois écrits à plusieurs mains : la métaphore du chœur peut fonctionner. Les travaux portent sur les questions qui nous préoccupaient entre 2001 et 2013 et qui nous préoccupent encore, d'où le choix de conjuguer le verbe « savoir » à l'imparfait<sup>1</sup>. Le chœur ne prend que rarement part à l'action ; il en fait plutôt un commentaire. Dans la tragédie grecque il peut même montrer au héros la voie à suivre (Mihut, 2019, p. 179). Mihut montre « qu'une lecture plus attentive révèle le fait que ce chœur n'aurait pu manquer sous aucun prétexte au déroulement dramatique, puisqu'il fonctionne comme une structure plasmatique contribuant à coaguler l'action, les faits et les sentiments des héros, mais, également, comme une mémoire, une conscience gardienne des lois ancestrales, voire même cosmiques. Réduire le chœur à un simple arrière-plan, décor, accompagnateur ou écho des héros et de leurs actions, serait une injustice et une faute puisqu'il

<sup>1</sup> L'action (ici de savoir) a déjà eu lieu et peut encore se dérouler.

*est non seulement la somme de tout cela, mais bien plus encore.* » (2019, p. 179). Les chercheurs réunis en chœur, que nous avons lus, que nous lisons et relisons, par les interrogations, les discussions qu'ils proposent, pourraient être des équivalents des gardiens des lois scientifiques, dans tous les cas une mémoire. S'arrêter à leur seule lecture ne peut suffire ; ils entretiennent le débat, ils nous permettent à notre tour de participer au commentaire et de discuter nos intuitions, nos réflexions.

Réfléchir une nouvelle fois aux raisons du choix d'un tel objet de recherche, les valeurs des enseignants, c'est pour nous l'occasion de vérifier si les arguments posés dans la thèse et les articles qui ont suivi, ou encore dans l'introduction de l'ouvrage de 2010, demeurent d'actualité ou méritent une actualisation en vue de l'accompagnement de futurs travaux. De la même manière que les enquêtes sur les valeurs des Français et des Européens, par exemple, sont rééditées toutes les décennies environ, nous pensons que celles sur les valeurs des enseignants mériteraient d'être répliquées pour mesurer l'évolution de celles-ci. Nombreux sont les chercheurs à mettre en question la pertinence de la question du lien « valeurs » et « école », afin d'en faire un objet d'étude. Houssaye y consacre le premier chapitre de son ouvrage sur les valeurs à l'école : « *la valeur des valeurs en éducation repose sur ce présupposé de la valeur de l'éducation* » (1992, p. 27). Il précise que le problème qui se pose est celui de « *leur pluralité contradictoire* », problème non pas regrettable, mais, selon lui, réjouissant car « *preuve* » d'une « *société sécularisée* » (1992). Par ailleurs, si Reboul, dans la citation mise en exergue, ne parle pas de pertinence ou de nécessité de faire de la recherche sur les valeurs, il n'en demeure pas moins qu'il donne des arguments pour être poussé à mettre leur étude sur la table de travail des chercheurs, tout comme le propose Heinich (2017).

### 3.1. Pas d'éducation sans valeur

Notre postulat de début de thèse (septembre 2002) rejoignait le présupposé sans appel, énoncé par au moins deux philosophes préoccupés par les questions d'éducation. Selon Reboul, « *il n'y a pas d'éducation sans valeur* », car « *apprendre c'est viser un mieux* » ou un « *bien faire* » (1992, p. 1, 2004, p. 95). Cela a pour conséquence, selon lui, que les valeurs n'ont jamais disparu du domaine éducatif. Houssaye ne dit pas autre chose quand il parle du présupposé qu'est « *la valeur de l'éducation* » ou que « *les valeurs constituent la trame de l'éducation à chaque moment. Tout acte est porté par des valeurs ou peut être analysé au nom des valeurs* » (1999, p. 231). Par ces deux affirmations au présent de l'indicatif, il suggère fortement la pertinence de l'analyse (scientifique) des valeurs, tout en sous-entendant qu'elles ne seraient peut-être pas les seules variables à intervenir dans les choix.

Houssaye (1992) rappelle que Legrand (1988) a montré que les valeurs sont partout, qu'elles sont nécessaires, diverses et omniprésentes dans :

- Les idéologies ;
- Les structures centralisées (élitisme républicain, mérite individuel, normes communes, savoir libérateur, justice sociale) ou décentralisées (vie en commun, diversité, école plus juste, plus adaptée) ;
- Les contenus scolaires (programmes, instructions officielles, disciplines enseignées, stratégies de différenciation ou de non différenciation) ;
- Les priorités institutionnelles (lutte contre l'échec scolaire ou non, importance accordée à la sélection sociale qui favorise ou non l'égalité des chances, dans des structures séparées ou unifiées mais dans lesquelles on pratiquerait la différenciation pédagogique).

Houssaye signale que c'est une « *affaire de choix, une affaire de valeurs* » (1992, p. 139). L'auteur questionne ces choix dans le chapitre V de son ouvrage. Il précise les idéologies qui fondent les politiques éducatives. L'idéologie est obligatoire selon lui, car l'homme en tant qu'être intelligent, ne peut pas « *ne pas rationaliser ses choix de valeurs et les justifier intellectuellement* » (Legrand 1988,

p.9, cité par Houssaye, 1992, p. 137-138). Ces idéologies dont il est historiquement question sont la religion, le Positivisme, le Marxisme. La doctrine religieuse mettait au premier plan la révélation et l'obéissance ; ce à quoi « *l'idéologie positive républicaine a opposé sa foi dans la laïcité, la science, la tolérance de la preuve objective et le conservatisme moral appuyé sur le progrès. Quant à la pensée marxiste, elle a surtout généré une volonté d'unification des systèmes éducatifs (afin de mettre fin à la ségrégation scolaire capitaliste) et une importance réelle donnée au travail productif dans la formation* » (1992, p. 138). Ces idéologies ne se sont pas effondrées. À celles-ci s'ajoute l'idéologie libérale qui fait aussi « *ses choix quant à l'école : filières, sélection, liberté de choix parentale etc.* ». Parce « *qu'on ne peut échapper aux valeurs...on ne peut échapper aux idéologies* » conclut Houssaye dans ce paragraphe (1992, p. 138).

Ces questions mériteraient d'être mise en regard de l'analyse proposée par Fabre et Gohier (2015) : ces deux auteurs montrent l'actualité de la réflexion sur le lien entre idéologies et choix, en termes de politiques éducatives, qui actuellement « *ne cachent pas leur inspiration néo-libérale* » dans bon nombre de pays développés (2015, p. 5).

### **3.2. Des choix et des objectifs sous-tendus par des valeurs**

Lors de la soutenance de la thèse le 6 décembre 2008, nous résumions l'intérêt d'un tel sujet à l'aide du constat partagé par de nombreux chercheurs : les valeurs sous-tendent les choix des enseignants (Viviane et Victor de Landsheere 1975 ; Houssaye, 1992 ; Van der Maren, 1996 ; Valentin, 1997 ; Bru, 1998 ; Jourdain, 2002 ; Mialaret G. (2001) ; Mialaret J.P., 2001, Lenoir, 2008 ; Lenoir et Vanhulle, 2008 ; Favre, Hasni et Reynaud, 2008). Pour autant, les études concernant les valeurs des enseignants n'étaient pas si nombreuses au démarrage de nos travaux. Dès lors, mieux comprendre ce que sont les valeurs des enseignants devait permettre, si l'on suivait ce constat, de mieux comprendre leurs choix ; inversement comprendre les choix devait permettre de mieux comprendre leurs valeurs.

Mieux connaître les liens d'influences réciproques entre choix et valeurs semble être une bonne raison à court terme de faire de la recherche, mais aussi un objectif à long terme d'étude.

Ainsi, dès 1975, Gilbert et Viviane De Landsheere signalent que « *l'incidence des valeurs des maîtres ... sur le sort réservé aux objectifs est ... considérable. Elle est pourtant mal étudiée* » (1975, p. 7). Tout comme Reboul, ces deux auteurs signalent qu'éduquer c'est conduire, guider *a priori* vers quelque chose qui en vaut la peine, qui est vrai, beau, bon (1975, p. 5). Les deux auteurs mentionnent trois niveaux d'objectifs : le plus général, celui des fins, un niveau intermédiaire qui correspondrait au type de comportement qui peut jouer un rôle pour atteindre l'objectif (cognitif, affectif et psychomoteur) et le troisième niveau, dit opérationnel. Pour les auteurs, la charge des valeurs diminue au fur et à mesure que l'on descend dans les niveaux d'objectifs ; elle intervient à nouveau au moment de la vérification de l'unité entre les trois niveaux. Vérification ou, pourrait-on dire, évaluation. Opérer des choix appropriés pour définir des objectifs serait une première étape. Goodlad (1966, cité par James Popham cité par de Landsheere, 1975, p. 29) distingue trois niveaux de décisions en matière d'objectifs : les décisions sociales prises par le pouvoir politique, les décisions institutionnelles prises par les autorités pédagogiques, dans la lignée des précédentes, les décisions d'enseignement prises par les maîtres. Pour Goodlad les valeurs interviennent à tous les stades de la conception d'un *curriculum*. Ces différents constats allaient nous guider dans nos choix en matière de méthodologie de recherche dans l'enquête menée à propos de la genèse des valeurs.

G. et V. de Landsheere reviennent, en conclusion de cet ouvrage, sur cette idée des valeurs, centrale pour eux, à partir de laquelle, il faut toujours partir et sur laquelle il faut revenir, sous peine « *d'incohérences* », « *d'aberrations* », voire de « *trahisons* » tout en n'oubliant pas que « *selon nos*

*options, les valeurs de base ne sont jamais que provisoirement adoptées* » (1975, p. 259). Pour eux, l'objectif n'est pas le premier déterminant :

*« Il résulte lui-même d'une option plus fondamentale encore : les valeurs de l'individu et les idéologies de la société. Aussi longtemps que ces valeurs ne sont pas reconnues, explicitées, défendues, mises en question aussi, l'ambiguïté (volontaire ou non) grève le processus éducatif. ... Aussi, quel que soit le niveau auquel il travaille à un moment donné (objectif intermédiaire, objectif opérationnel...), l'éducateur et, le plus rapidement possible, le learner devraient à chaque moment de décision, reposer la question de compatibilité et de cohérence avec les fins, les buts et les valeurs qui les sous-tendent. »* (1975, p. 259).

Les auteurs signalent qu'élèves et parents ont le droit de connaître les intentions éducatives ou les priorités des enseignants d'autant que *« des écarts peuvent aussi exister par rapport à d'autres partenaires : parents, inspecteurs, pouvoir organisateur ... »* (1975, p. 261). Écarts, divergences peuvent être étudiées, mesurés lors d'enquêtes (selon Popham et son équipe, 1970, cités par de Landsheere, p. 261) ce qui peut permettre de les négocier. G. et V. de Landsheere posent par ailleurs un lien qu'ils déclarent *« évident »* entre possibilités de faire des choix, pour les maîtres et les élèves, et la formulation et mise en œuvre convaincue d'objectifs. Le lecteur que nous sommes entend que l'efficacité voire l'efficacéité de l'enseignement serait en jeu, conférant par là-même un sens essentiel à cette chaîne de liens entre différents niveaux d'objectifs. D'autres chercheurs cités, comme Castelain et collaborateurs (qui ont travaillé sur l'université) signalent qu'un processus de changement, qu'il s'opère sur quelqu'un ou que ce quelqu'un le souhaite lui-même, suppose l'association et la participation des intéressés à la détermination des buts poursuivis (Castelain et al., 1971). Cela suppose que les curricula ou programmes officiels soient des programmes-cadres dans le sens qu'ils ne fourniraient que des objectifs généraux. Au travers de ces différents exemples nous lisons que c'est le lien entre valeurs intra et inter-individuelles, objectifs, opérationnalisation de ces objectifs, participation aux décisions et aux choix, qui est questionné et au-delà la question du rapport à ces valeurs. L'enseignant se demandera : suis-je toujours d'accord avec ce que j'ai finalement mis en œuvre ou bien suis-je en divergence avec moi-même ou encore avec des collègues, des parents d'élèves etc. ?

Van der Maren (1996) insiste sur l'idée selon laquelle il s'agirait de rester vigilants, en ce qui concerne les liens entre éducation, finalités, valeurs et objectifs, mais aussi normes et conduites, plus ou moins imposées :

*« Cependant, parce qu'il ne peut y avoir d'éducation sans qu'il y ait une discussion des finalités, des valeurs, des objectifs institutionnels et des normes de conduites tant permises qu'à atteindre, une certaine philosophie morale continue de marquer les discours sur l'éducation, mais elle a changé de nom : elle se présente par le biais du politique, de l'économique, de l'administratif et du syndical. En fait, la philosophie morale imprègne donc toujours l'éducation par les grandes options de base, par les choix fondamentaux de valeurs à partir desquels les différents discours éducatifs se tiennent. Mais elle ne se dit plus, elle ne se développe guère : seules alternent la position dominante et la position dominée des grandes oppositions philosophiques »* (Van der Maren, 1996, p. 30-31).

Nous inférons de cet extrait l'idée selon laquelle la plus ou moins grande autonomie de l'enseignant serait en jeu dans ces rapports. D'une manière générale, quelles relations, de compatibilité ou d'incompatibilité entretiennent valeurs, choix et objectifs de l'enseignant ? Quels sont les rapports entre la relative autonomie de l'enseignant et ces différents types de relations ?

### 3.3. Validité accordée par les enseignants aux actions éducatives

Dans ces mêmes décennies, Bru, signale « *qu'à trop vouloir prouver la pertinence d'un choix pédagogique [Bru donne l'exemple des méthodes actives étayées par les philosophes de l'éducation, les psychologues constructivistes, cognitivistes], 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). Bru semble distinguer les valeurs de ceux qui font les choix, donc les enseignants, de ce qui serait prouvé scientifiquement et qui ne tient pas compte des valeurs des enseignants. Or ces valeurs pourraient jouer un rôle aussi important dans l'efficacité par exemple d'une méthode, que la méthode en elle-même. Bru signale que les arguments scientifiques seraient fondés sur des variables qui n'incluraient pas les valeurs de celui ou celle qui fait des choix. Les systèmes de valeurs des enseignants sont « *fondeurs de chacune des options qu'ils prennent* ». En effet un peu plus loin il ajoute que si les pratiques qui consistent à « *promouvoir des nouvelles pratiques, [à] définir l'enseignement efficace à des fins de prescriptions* », s'appuient sur des résultats scientifiques, elles correspondent aussi à des choix qui dépassent ces résultats « *car elles obéissent aussi à des critères et à des valeurs qui ne relèvent pas de la preuve scientifique* » (1998, p. 53). Comment en arrive-t-il à ce constat ? Il relate dans ce chapitre l'expérience menée par Binet au début du XX<sup>e</sup> siècle auprès de 200 classes d'école primaire au sujet de la méthode de l'épellation d'un mot, pour dire que si les résultats montrent que les élèves ayant pratiqué les exercices d'épellation ont eu de meilleurs résultats que ceux qui ne les ont pas pratiqués, pour autant, « *les convictions occupent toujours une place non négligeable dans le discours des responsables du système éducatif, des formateurs d'enseignants et de plusieurs d'entre nous, chercheurs en sciences de l'éducation* » (1998, p. 46). Bru ajoute toutefois que ces convictions n'ont pas l'exclusivité, elles sont associées selon des dosages variables, à des résultats scientifiques. Il semble suggérer que prendre en compte les convictions (ici employées par l'auteur en tant que synonyme de valeurs) permettrait de rendre les résultats expérimentaux encore plus scientifiques. Lorsqu'une théorie dont le chercheur a démontré sa pertinence, en laboratoire par exemple (Bru ne le dit pas c'est nous qui l'ajoutons), est invoquée pour appuyer une position que l'enseignant défend, alors il conviendrait de s'interroger. Ces références à des démarches scientifiques sont-elles suffisantes pour valider une pratique, comme celle des méthodes actives ? S'il y a de bonnes raisons de penser que ces méthodes ont un intérêt, chercher à démontrer qu'elles sont les meilleures, reste impossible, selon Bru, sans posséder une échelle commune de comparaison (épreuve standardisée au niveau national) qui exigerait de réduire l'ambition de la prise en compte des systèmes de valeurs des enseignants, de leur engagement dans la pédagogie active pour reprendre l'exemple. Dès lors qu'est-ce qui prévaut sur la mesure d'une efficacité d'une méthode contre une autre : l'engagement des enseignants, leurs valeurs, ou les indicateurs représentatifs de ces pédagogies actives, *versus* traditionnelles ? Plutôt que justifier la pratique grâce à des résultats scientifiques expérimentaux, Bru avance l'idée selon laquelle l'orientation descriptive et compréhensive plutôt que prescriptive (soit une recherche consacrée exclusivement à l'amélioration de l'enseignement) permet d'assumer la distinction entre « *la validité d'une connaissance scientifique de la pratique et de ses acteurs telle qu'elle est construite par le chercheur et la validité de l'action de l'enseignant telle qu'elle est conçue par le praticien* » (1998, p. 63). Les problèmes que cherche à résoudre l'enseignant avec ses propres références, ses logiques, ne sont pas ceux du chercheur qui s'inscrit dans son propre cadre théorique.

Bru conclut que « *l'étude de la façon dont les praticiens construisent la validité de leur action éducative (avec ou sans arguments scientifiques à l'appui) apporterait de précieux éléments à la discussion* » (1998, p. 63).

### 3.4. *Explicitation nécessaire du lien valeurs-sens de l'action*

G. Mialaret en 2001 fait mention de l'article de Bru, dont nous venons de tirer de nouveaux arguments au sujet 1) de la pertinence qu'il y a à mener des études à propos des valeurs enseignantes, mais encore 2) de la validité construite par les enseignants à propos de leurs actions. Il insiste sur la situation particulière des recherches en sciences humaines (notamment en SE) par rapport à d'autres disciplines, en mentionnant que « *nos analyses scientifiques portent sur des « objets » [...] toujours 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* » (Mialaret, 2001, p. 19). Il semble poser cette exigence d'explicitation comme nécessaire sous peine de ne pas savoir interpréter les résultats produits, quelle que soit l'hypothèse posée.

Il y aurait intérêt à expliciter les valeurs qui donnent sens aux actions pour clarifier l'interprétation des résultats de recherche en sciences de l'éducation.

Cette deuxième idée complémentaire du fait que les valeurs sous-tendent les choix des enseignants, accompagne nos travaux en particulier de la deuxième période 2010-2021, comme nous le verrons dans l'acte III.

### 3.5. *Recherche descriptive et compréhensive du rapport aux valeurs*

Nous signalions dès la thèse que Heinich (2006, p. 288) soulevait le contraste frappant entre l'omniprésence du thème des valeurs dans nombre de travaux se réclamant de la sociologie et la pauvreté des travaux relatifs à sa conceptualisation, voire son absence en tant qu'objet de recherche à part entière. À l'aune des travaux en sciences de l'éducation au moment où nous commençons notre thèse, ce constat pouvait aussi être transposé au-delà de la sociologie. Heinich se demandait pourquoi « *tant de difficultés à définir, réaliser une sociologie des valeurs* » et pointait trois approches pour le savoir : examiner les postures de recherche en lien avec la question de la normativité, examiner les problèmes théoriques de la distinction faits / valeurs, examiner les méthodes de recherche pertinentes entre empirie et expériences, entre quantitatif et qualitatif. Elle propose d'esquisser « *un programme de sociologie descriptive, empirique, pragmatique et compréhensive des valeurs.* » (2006, p. 288). Dix ans plus tard, Heinich, interviewée par Ortiz en 2017 à propos de l'ouvrage paru la même année, insiste toujours sur l'importance des valeurs dans la conduite sociale. Plus particulièrement, elle insiste dans cet entretien sur le fait qu'elle a cherché à « *comprendre ce qu'était cette question du rapport à la valeur de l'art, non plus en fonction de l'art- qui devient un objet parmi d'autres- mais en fonction de la problématique des valeurs* » ? Le monde dans lequel nous cohabitons, écrit-elle, est « *pris dans des tensions* » qui sont des « *dissonances axiologiques* », « *des désaccords sur les valeurs* », « *des conflits de registres de valeurs* » qui ruinent la vie commune (Heinich, 2017, p. 324). Elle précise que cette problématique était déjà sous-jacente dans ses travaux sur l'histoire du statut de l'artiste ou encore à propos de l'art contemporain, du patrimoine. Pour elle c'est un objet à prendre au sérieux, à replacer au cœur de la sociologie, au-delà de ce qu'ont pu en dire Bourdieu, Chamboredon et Passeron dans *Le métier de sociologue* (1973, cités par Heinich, 2017, p. 337). Heinich termine l'ouvrage en dressant en quelque sorte un programme de recherche dont nous pensons qu'il pourrait être transposé en regard de ce qui se joue dans une classe : au nom de quoi l'enseignant valorise-t-il en faisant classe. Si on le formule à la manière de Dewey, à quoi l'enseignant et les élèves tiennent-ils quand ils énoncent par exemple des jugements de valeur ? À quoi les enseignants et les élèves attribuent-ils une valeur lorsqu'ils qualifient

ou requalifient les choses, les objets musicaux, les actions ? Heinich cite les *Essais sur la théorie de la science* de Weber (1965, [1951]) qui résume en quelque sorte l'objectif, la finalité de ce type d'études :

« Aider l'individu à prendre conscience de ses étalons ultimes qui se manifestent dans le jugement de valeur concret, voilà finalement la dernière chose que la critique peut accomplir sans s'égarer dans la sphère des spéculations. Quant à savoir si le sujet doit accepter ces étalons ultimes, cela est son affaire propre, c'est une question qui est du ressort de son vouloir et de sa conscience, non de celui du savoir empirique ». (Weber, p. 126, cité par Heinich, 2017, p. 346).

Certes Heinich cite un déficit du côté de la sociologie, mais ses conclusions restent tout aussi pertinentes au sujet de la recherche des valeurs en sciences de l'éducation.

#### **4. Chœur des finalités : des enquêtes menées à celles à mener**

Comme mentionné dans la thèse et comme rappelé dans le chœur des raisons, un sujet « peut se justifier par l'amont ». Un sujet se justifie aussi par « l'aval » : quelles perspectives son traitement offrirait-il, autrement dit quelles peuvent être les finalités d'un tel projet ? Que cherchaient à savoir les chercheurs intéressés par les questions liées aux valeurs, au moment où nous consultions leurs travaux entre 2002 et 2008 ?

Au moment où nous démarrions la thèse, au moins deux grands types de travaux en lien avec les valeurs étaient menés : ceux ciblés sur certaines catégories de population, comme les enseignants et ceux consacrés à tout membre de la société civile, toutes catégories sociales et d'âges confondus. Le premier type de travaux, dont nous allons examiner ci-après quelques finalités (4.1., 4.2., 4.3), est plutôt pris en charge par des chercheurs en sciences de l'éducation, des philosophes. Le second type (4.4.) est plutôt le fait de la sociologie, des sciences politiques, de la psychologie et des sciences sociales. Ces derniers travaux se font à plus grande échelle (française, européenne, internationale). Dans tous les cas, les finalités ou objectifs généraux sont 1) de comprendre les valeurs, ou les orientations de valeurs<sup>1</sup>, leurs liens avec les choix en matière de contenus d'enseignement pour les premiers, 2) d'expliquer les faits sociaux par le sens et les raisons que les acteurs donnent à leurs actions, quand par exemple les chercheurs se situent dans la tradition wébérienne (Galland, 2014).

##### **4.1. Orientations de valeur(s) des enseignants ?**

Dans la première famille de travaux, des études ont porté par exemple sur la comparaison des valeurs d'enseignants du premier et du second degré aux Etats-Unis et en Australie (Coombs-Richardson, Tolson, 2005, cités par Tripier-Mondancin, 2008d). En France, on trouve également des études sur des enseignants du premier et du second degré (Valentin, 1997 ; Lagarrigue, Natanson, 2001 ; Jourdain, 2002, cités par Tripier-Mondancin, 2008d).

Plus particulièrement, des études ont porté sur la comparaison des « orientations de valeurs » des enseignants d'éducation physique et sportive aux Etats-Unis, en Chine, au Québec et en France, ainsi que sur l'influence de ces orientations sur les contenus d'enseignement. Dans notre thèse, nous avons cité les travaux de Pasco et de ses collaborateurs (Pasco et al., 2006). Nous poursuivons avec les travaux que cette équipe a menés par la suite (Pasco et al., 2008, p. 93 ; Pasco et al., 2012). Ces travaux rappellent que Jewett, Bain (1985, citées par Pasco et al. 2006, p. 1 ; Pasco et al., 2008, p. 91) « ont dégagé cinq orientations de valeur [ou de valorisation par les enseignants] en éducation physique : la maîtrise de la discipline, le processus d'apprentissage, l'auto-actualisation [priorité au développement personnel],

---

<sup>1</sup> Nous mettrons orientation(s) de-s valeur-s tantôt au singulier tantôt au pluriel selon ce qu'ont écrit les chercheurs Pasco et al. (2006, 2008) qui mettent les substantifs (orientation et valeur) tantôt au singulier, tantôt au pluriel (orientation de valeurs, orientations des valeurs, orientations de valeur).



la responsabilisation sociale et l'intégration écologique » à partir des directions prises par les « préférences éducatives des enseignants » (Pasco et al., 2008, p. 92). Ces cinq orientations de valeur ont été mises en évidence par Jewett et Bain (1985, cités par Pasco et al., 2008) puis par Jewett, Bain et Ennis (1995 cités par Pasco et al., 2008), à partir des travaux de Eisner et Vallance à ce sujet (1974, cités par Pasco et al., 2008, p. 91) et de « l'analyse des discours de cinquante spécialistes du curriculum » (Pasco et al., p. 91). Trois pôles, la matière, l'individu et la société, influenceraient les choix de contenus à enseigner en lien avec ces cinq orientations des valeurs (figure 2). Pour Pasco et al., parce que les valeurs sont impliquées dans la mise en œuvre d'un enseignement tel que l'éducation physique, « il apparaît opportun de connaître les orientations de valeur des enseignants avant d'engager des réformes d'envergure pour cette discipline » (2008, p. 94).

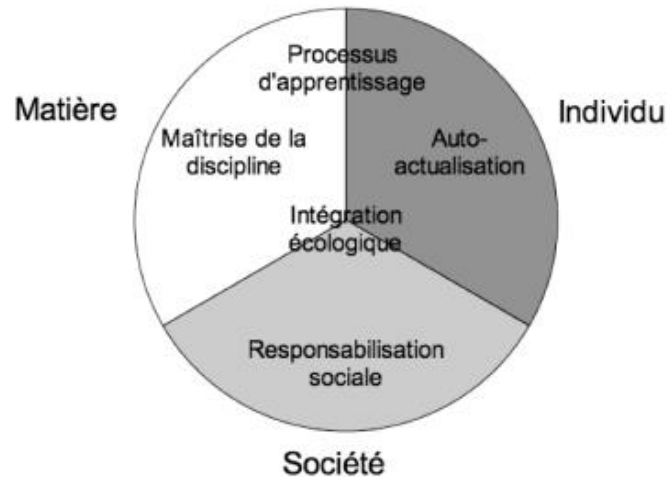


Figure 2 - Les orientations de valeur en relation avec leur(s) pôle(s) d'influence (cité par Pasco et al., 2008, p. 92, source Jewett, Bain, Ennis, 1995, p. 34)

#### 4.2. Influence de l'ancienneté et du genre sur les orientations de valeur(s) ?

Une autre finalité est poursuivie par Pasco et al. (2008) : ils cherchent également à déterminer « l'influence de trois facteurs identifiés dans la littérature comme susceptibles d'affecter les orientations de valeur : le sexe, l'âge, l'ancienneté », le tout en lien avec la culture spécifique de l'éducation physique (2008, p. 94). Ils s'appuient sur les travaux de Ennis et Zhu (1991) qui suggèrent que les enseignants hommes et femmes « développent des perspectives éducatives différentes ». En outre, Ennis et Chen (1995, cités par Pasco et al., 2008, p. 94) « remarquent que les systèmes de croyances se structurent généralement au cours des dix premières années d'enseignement. Les orientations de valeur des enseignants disposant de dix ou vingt ans d'ancienneté sont plus stables et moins susceptibles d'évoluer. Enfin, lorsqu'ils ont plus de vingt ans d'ancienneté, leur système de croyances est fermement établi et peu susceptible de changer. » (2008, p. 94). Les inexpérimentés seraient plus critiques vis-à-vis du système éducatif et s'orienteraient plus vers des buts socioculturels. Les expérimentés subiraient une forme de « pression institutionnelle » les conduisant à privilégier la maîtrise de la discipline. Les auteurs formulent l'hypothèse selon laquelle « la culture spécifique de l'EP en France [longtemps fondée sur la maîtrise de la discipline qualifiée d'orientation de valeur la plus traditionnelle] affecte l'influence de ces trois facteurs (sexe, âge, ancienneté) sur les orientations de valeur. » (2008, p. 94). Nous reviendrons sur ces questions lors de l'examen de nos travaux de la deuxième période.

Ces travaux rejoignent en les exemplifiant les constats plus généraux de G. et V. de Landsheere, en termes d'incidence des valeurs des maîtres sur les choix que ceux-ci peuvent faire.

### **4.3. Orientations de valeur(s) des enseignants, programmes, conséquences, compatibilités ?**

Une autre visée des études sur ces orientations de valeurs porterait sur l'idée qu'elles influenceraient la mise en œuvre de programmes, (Jewett, Bain, Ennis, 1995, cités par Pasco, Le Bot, Kermarrec, 2012). Les orientations de valeurs des enseignants mais aussi celles des concepteurs de programmes, tout comme d'autres facteurs (par exemple les caractéristiques du public scolaire, une implantation du type « top-down » des programmes, ou les ressources matérielles), pourraient expliquer les difficultés de mise en œuvre ou les décalages entre la prescription et le terrain (Tardif, Lessard, 1999 ; cités par Pasco et al., 2012, p. 163). L'article de Pasco et al. de 2012 (celui de 2009 également) propose tout d'abord une revue de littérature des études qui portent sur les « *conséquences des orientations de valeur, et plus particulièrement sur la compatibilité entre les orientations de valeur (OV) des programmes et les OV des enseignants* » (2012, p. 166). L'étude se poursuit par l'examen de « *la position des enseignants [français] de lycée vis-à-vis de l'auto-actualisation [l'une des cinq OV]* » alors que le nouveau texte de programme paru en 2000 pour l'EPS au lycée introduit l'idée que les élèves doivent apprendre « *à développer leurs propres ressources pour acquérir une meilleure connaissance de soi* » (2000, p. 19, cités par Pasco et al., 2012, p. 167). Les auteurs rapprochent l'idée de connaissance de soi de l'auto-actualisation, telle que décrite dans les articles antérieurs. Le genre (le sexe, écrivent les auteurs) serait susceptible d'affecter les OV des enseignants. En effet, Ruble par exemple « *souligne que le bien être individuel et la maîtrise de soi sont fréquemment associés au sexe féminin* » (1983, cité par Pasco et al., 2012, p. 170). En outre, l'expérience affecterait aussi les OV. Ces deux facteurs, genre et expérience sont donc étudiés en tant que pouvant influencer la position des enseignants vis-à-vis de cette orientation de valeur en particulier.

Dans l'idée de futurs travaux que nous pourrions mener sur ces questions, nous avons récemment pu obtenir auprès de Pasco la version française de l'inventaire des priorités des enseignants d'éducation physique (Pasco, Kermarrec et Guinard, 2008).

### **4.4. Motivations ? Enquêtes sur les valeurs des européens**

Dans la deuxième famille de travaux, les enquêtes sont portées par des groupes de chercheurs au niveau européen et international : *l'Enquête sur les valeurs des Européens (European Values Survey, EVS)* menée en plusieurs vagues (1981<sup>1</sup>, 1990<sup>2</sup>, 1999<sup>3</sup>) est devenue *Enquête mondiale sur les valeurs (World Value Surveys, WVS)*, (Wach, Hammer, 2003, p. 9). Galland précise que ces travaux, dont ceux de son équipe pour la France, cherchent à mesurer les systèmes de valeur des individus par des analyses multivariées (par exemple factorielles) afin de révéler les motivations dont les acteurs ne sont pas toujours conscients (Lazarfeld, 1958 ; cité par Galland, 2014). Ces travaux cherchent à suivre les évolutions dans le temps ce qui explique la réplique de ces enquêtes depuis les années 1980. Pour Wach et Hammer, si ces enquêtes sont remarquables en raison des méthodes et des résultats qu'elles produisent, elles ne réfèrent à aucune théorie des valeurs particulières. Boudon, sans nécessairement citer ces enquêtes en particulier, déplorait qu'en sociologie, les recherches faisaient état soit de théories philosophiques très élaborées mais sans données empiriques, soit au contraire de données empiriques mais sans cadre théorique général (1999, p. 8-9). Ce lien entre théorie et empirie était plus souvent réalisé en psychologie sociale, notamment avec l'approche de Rokeach (1973) et de Schwartz (1992, 1998) (Wach et Hammer, 2003, p. 10). Ces enquêtes sur les valeurs des Européens (dans le cadre des études internationales précédemment citées), dont les questionnaires étaient mis à disposition, nous ont servi de référence. Il s'agit d'enquêtes menées à grande échelle, dont Heinich, tout comme Wach et Hammer, relèvent la finesse (2006). De manière plus générale, il s'agit de mesurer, écrit Bréchon les

<sup>1</sup> Dirigée en France par Jean Stoetzel.

<sup>2</sup> Dirigée en France par Hélène Riffault.

<sup>3</sup> Dirigée en France par Pierre Bréchon.

valeurs des Européens, leurs évolutions, afin de « *mettre les données à disposition des responsables politiques et sociaux* » (2002, p. 110). Elles sont observées dès 1981 grâce au groupe EVSSG (European Value Systems Study Group), sous la direction, successivement, de Stoetzel, Riffault et Bréchon, pour les Français (Riffault, 1993 ; Riffault, 1994 ; Bréchon, 2000, 2002 ; Galland et Roudet, 2001). Selon Bréchon, c'est l'une des « *trois seules grandes traditions d'enquêtes internationales dans le domaine sociologique et politique* » (les autres sont nationales). En 1981, neuf pays d'Europe occidentale y avaient participé autour de grands domaines : « *les loisirs, le travail, la perception de soi et d'autrui, l'éthique et le sens de la vie, la religion, la famille, la politique.* » (Bréchon, 2002, p. 110). La vague n°2 a eu lieu en 1990. La vague n°3 de 1995-1997 a amené 60 pays d'Europe, d'Amérique, d'Asie et d'Afrique dont certains « *peu développés* » à participer à l'enquête internationale. La fédération des chercheurs vise à discuter les « *liens entre causes économiques, culturelles et politiques des changements de société* » (Bréchon, 2002, p. 111). La 4<sup>e</sup> vague, de 1999 à 2002, a amené quelques nouvelles questions. La 7<sup>e</sup> vague est en cours : « *The 7th wave of the World Values Survey is taking place in 2017-2021. Subsequent waves are planned every five years* »<sup>1</sup>.

Les finalités sociologiques, politiques de ces enquêtes peuvent être considérées comme des raisons supplémentaires de s'intéresser à ces questions. Le « pour quoi » vient renforcer le « pourquoi ». La pertinence de ces recherches s'en trouve augmentée.

#### **4.5. Ce qui se joue dans les rapports aux valeurs**

Durant la thèse, nous souhaitions cartographier 1) les valeurs énoncées en dehors de la classe, 2) les valeurs énoncées en classe, manifestées ou « en acte », écrivent Perez et Perez-Roux à propos de « *la façon dont elles s'actualisent dans leur travail* » (2020), 3) ainsi que d'autres variables avec lesquelles les valeurs pourraient être dans une forme d'influence réciproque, comme un changement de comportement des élèves qui peut constituer une conséquence des valeurs affirmées par l'enseignant ou encore qui peut en retour les infléchir. L'idée était d'interroger un certain nombre d'enseignants (si possible représentatif). Si ces finalités se sont transformées, elles demeurent à ce jour. Aujourd'hui nous souhaiterions concevoir des modèles qui tiendraient ensemble ces aspects.

En 2001 comme aujourd'hui, un premier enjeu pour ce type de recherches est nomothétique<sup>2</sup> : il s'agirait d'établir quelque théorie à partir de l'analyse de situations et de théories existantes. L'enjeu politique<sup>3</sup> mais aussi éducatif n'est pas loin. Les résultats de ce type de recherches peuvent servir de point d'appui. L'enjeu politique se joue en termes de décision, d'information, de formation et, dès lors, de changement dans la manière dont, à la fois le pouvoir politique considère le rapport aux valeurs. En lien avec les enjeux politiques, les enjeux pragmatiques sont à souligner. Réfléchir aux problèmes de contradictions, de paradoxes, de dissonances de valeurs, notamment entre ce qui est dit « hors classe » et ce qui est dit « en classe » en présence d'élèves, réfléchir à la manière dont les enseignants construisent leur propre rapport aux valeurs pourrait peut-être les aider à enseigner. Enfin, l'enjeu ontogénique, autocentré, lié au perfectionnement de soi-même, semble se présenter comme une évidence à la fois pour le chercheur mais aussi pour le praticien. En cela cet enjeu rejoignait nos préoccupations de formatrice d'enseignants<sup>4</sup> à l'IUFM Midi-Pyrénées : « *Les formateurs d'enseignants ont, dans les années qui viennent, un rôle crucial à jouer dans la construction du rapport à la science et à la recherche des jeunes enseignants. La pire des choses serait qu'ils développent chez ces derniers un rapport révérencieux et docile aux sciences humaines et sociales, et qu'ils voient en elles la référence ultime pour fonder et réguler leur*

<sup>1</sup> <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSContents.jsp>

<sup>2</sup> Établir quelque théorie à partir de l'analyse de situations et, en partie, de l'analyse de théories existantes.

<sup>3</sup> D'après Jean-Marie van der Maren, le but des recherches sur les enjeux politiques est de « *changer les valeurs (normes) ou les besoins afin de modifier les conduites. Il s'agit d'énoncer et de légitimer un nouveau projet pour modifier, sinon transformer, les pratiques de l'école* » (1996, p. 63).

<sup>4</sup> Dans le cadre de la formation initiale, ou dans le cadre de la formation continue.

*pratique. L'Université peut ici apporter une contribution significative. En théorie, elle est le lieu du pluralisme scientifique, de la critique et de la pratique du doute* » (Lessard, 2006, p. 42).

Ainsi, parmi les travaux les plus récents, Lléna, Joing et Mikulovic, suite à la thèse de Lléna (2019), ont pris pour objet d'étude le « *lien entre les systèmes de valeurs des enseignants stagiaires en Éducation Physique et Sportive (EPS) et leur niveau de bien-être psychologique au travail* », en faisant l'hypothèse que « *les enseignants qui valorisent les valeurs d'ouverture au changement et de dépassement de soi ont un niveau de BEPT<sup>1</sup> plus élevé. Au contraire les enseignants qui sont tournés vers des valeurs de continuité ressentent comparativement un bien-être au travail moins élevé.* » (Lléna et al., 2020). Lléna identifie en 2019 « *quatre profils caractéristiques d'enseignants selon leurs systèmes de valeurs et leur niveau de bien-être : les harmonieux, les compositeurs, les désaccordés et les sans-partitions.* » (p. 3). Les résultats révèlent également « *que le partage de valeurs avec ses pairs est un facteur médiateur du bien-être au travail des enseignants d'EPS* » (2019, p. 3).

Ces différents enjeux sont transposables à d'autres disciplines, comme l'avance également Valentin dans son ouvrage (1997). Ainsi, tant par ce caractère transversal, que par l'amont (raisons) ou par l'aval (conséquences qu'un traitement offrirait), ce sujet vaut la peine d'être observé.

## **5. Récitatif 1 : hypothèses induites par les lectures**

Dans la thèse nous avons formulé dès l'introduction une série d'hypothèses plus ou moins emboîtées (Tripier-Mondancin, 2008d, p. 25). Les valeurs des enseignants d'Éducation musicale (variable dépendante) sont en lien avec les valeurs véhiculées par l'histoire de la discipline, les programmes d'enseignement, les épreuves des concours de recrutement, les différentes confrontations musicales durant leur cursus d'étude (variables indépendantes). Les valeurs jouent un rôle important dans les situations éducatives au niveau des objectifs et des choix que se fixe le maître (d'après de Landsheere et Bru), en rapport avec la construction du goût, de la passion musicale (Green, 1986, 1995 ; Hennion, Maisonneuve et Gommart, 2000, cités par Tripier-Mondancin, 2008d, p. 21) et en rapport avec les finalités de l'Éducation musicale (Boudinet, 2005, 2006). Le rapport personnel à l'œuvre d'art des enseignants s'inscrit dans les théories subjectivistes, tandis que leur rapport à l'œuvre d'art en classe, en tant qu'objet d'enseignement, serait plutôt lié aux théories objectivistes (Tripier-Mondancin, 2008d, p. 25, 26)

Dans cette note de synthèse, à partir des réflexions et des affirmations posées par les chercheurs précédemment cités, nous inférons quatre hypothèses qui recouvrent celles posées dans la thèse. À la manière d'un récitatif dans un opéra, ces hypothèses peuvent faire avancer l'action, faciliter la conduite d'enquêtes à répliquer ou à venir. Ces hypothèses telles que (re)formulées dans cette note de synthèse, nous permettent d'élaborer une première proposition d'un nouveau modèle (modèle 1) visant à renforcer la problématique des travaux menés en période 1 (2001-2013) et 2 (2010-2021).

Nous classons ces hypothèses et les questions qu'elles posent dans l'ordre chronologique des parutions des ouvrages de référence lus. Il s'avère que les plus anciennes sont plus générales que les dernières. Nos travaux n'ont pas cherché à corroborer ou à réfuter ces hypothèses, mais ont plutôt été orientés par celles-ci. En outre, elles peuvent toujours contribuer à de futurs projets de recherche consolidés.

### **5.1. Hypothèse générale 1 : valeurs, décisions**

Une première hypothèse est construite à partir des constats de Goodlad (1966) : les valeurs interviennent à tous les stades de conception des *curricula* aux trois niveaux de décision : 1. politique, 2. institutionnel (autorités pédagogiques), 3. pédagogique (enseignant(e)s). Les niveaux 1 et 2 de décisions peuvent être corroborés ou réfutés à partir de l'analyse historico-didactico épistémique, de la discipline scolaire

<sup>1</sup> Bien-être psychologique au travail.

Éducation musicale, dont celle des *programmes*, en France (1<sup>ère</sup> période de recherche). L'analyse de ce qui se joue en termes de transposition didactique externe (Chevallard et Joshua, 1991) peut contribuer à corroborer ou réfuter cette hypothèse (période 1) ; quelles finalités, objectifs, contenus d'enseignement, les experts nommés dans les groupes d'élaboration des programmes successifs ont-ils décidé ? En ce qui concerne le 3<sup>e</sup> niveau de décision, la confirmation passe par l'analyse de ce qui se joue dans la transposition didactique interne, c'est-à-dire au niveau des décisions des maîtres en matière par exemple de contenus d'enseignement à enseigner (les enseignants peuvent décider indépendamment ou au-delà des programmes) et enseignés (2<sup>e</sup> période de recherche). La question du lien peut être formulée soit en termes d'influence réciproque (on ne sait distinguer la variable indépendante de la variable dépendante), soit en termes d'impact. Le modèle 1 est structuré selon les trois parties de cette hypothèse multivariée.

### **5.2. Hypothèse 2 : valeurs, objectifs**

La deuxième hypothèse plus opérationnelle est formulée à partir des écrits susmentionnés de G. et V. de Landsheere (1975), de Bru (1998) et de G. Mialaret (2001) : les valeurs des maîtres ont « en partie » (c'est nous qui l'ajoutons) une incidence sur les objectifs, leurs choix et leurs décisions. Cette hypothèse précise ce qui a été énoncé dans l'hypothèse 1. Nous verrons que les travaux de la 1<sup>ère</sup> et de la 2<sup>e</sup> période contribuent à apporter des réponses aux questions sous-jacentes à cette hypothèse. Pasco et al., 2006, 2008 reformulent cette idée en parlant d'influence des orientations de valeurs sur les décisions de nature pédagogique. Dans le modèle 1 cette hypothèse correspond au troisième volet ou colonne.

### **5.3. Hypothèse 3 : charge variable des valeurs**

La troisième hypothèse affirme que la charge ou le poids des valeurs diminue à mesure que l'on descend des objectifs généraux aux opérationnels. La charge des valeurs augmente quand on vérifie l'unité des trois niveaux, autrement dit, quand on évalue le continuum objectifs, résultats (de Landsheere, 1975). Nous nous demandons :

- Si la charge des valeurs diminue, au profit de quoi, de quelle(s) variable(s) ;
- Si les équilibres entre catégories de valeur se modifient, si le poids des unes diminue au profit du poids des autres ;
- Si la charge des valeurs morales et esthétiques diminue au profit des valeurs intellectuelles, selon les activités mises en œuvre, selon la situation et le moment auxquels les enseignants sont observés ;
- S'il y a similarité, congruence ou bien divergence, déplacement du poids de certaines catégories de valeurs au profit d'autres selon les situations, selon les activités ?
- Si les valeurs en tant que valence positive ne sont pas, dans certains cas en classe, destituées par des valeurs vécues comme antivaleurs, c'est-à-dire à valence négative ;
- Si les valeurs à valence positive n'entraînent pas des comportements à valence positive.

Une telle hypothèse pourrait être corroborée et des réponses à ces questions pourraient être apportées, à partir de l'analyse des réponses données par les enseignants (n=23) lors des entretiens d'explicitation que nous avons menés en 2004-2005 à propos des différentes activités dans la classe que nous venions d'observer et filmer : cette batterie de questions demeure non exploitée à ce jour.

### **5.4. Hypothèse 4 : valeurs et curricula**

La quatrième hypothèse pose, en se fondant sur des travaux de Pasco et al., que les croyances ou les valeurs liées à la nature de l'apprenant, à l'importance et aux caractéristiques de la discipline enseignée, au rôle de l'école dans la société contribuent à la fabrique de la décision *curriculaire* (Eisner et Vallance, 1974 ; Ornstein et Hunkins, 1988 ; cités par Pasco et al., 2008, p. 90). Cette hypothèse se retrouve à la fois dans la 2<sup>e</sup> colonne et dans la 3<sup>e</sup> colonne dans le modèle 1. En effet, par décision curriculaire il faut

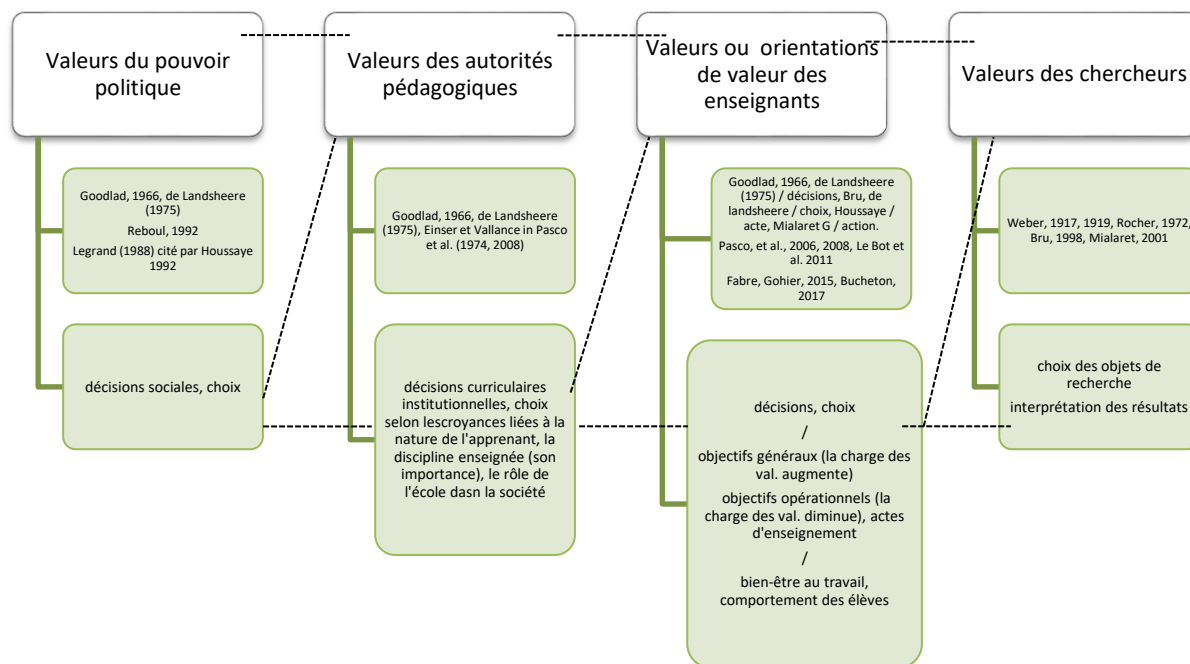
entendre à la fois les décisions prises dans les groupes d'experts qui élaborent les programmes (curriculum prescrit) et les décisions prises par les enseignants en amont et dans leurs classes (curriculum réel).

### **5.5. Proposition d'un modèle d'hypothèses**

Certaines de ces hypothèses se recoupent, se complètent ou s'opérationnalisent. À partir de celles-ci nous proposons le modèle n°1 suivant, qui donne à voir les liens entre différentes variables qui peuvent s'influencer réciproquement. Les traits pleins ou en pointillés qui relient les cases symbolisent le potentiel en termes d'influences réciproques. Même si une hypothèse possède un sens en termes d'influence d'une variable indépendante sur une variable dépendante (traits verts), nous n'avons pas voulu mettre de flèche. En effet, ce lien de cause à effet est difficilement démontrable, d'autant que les valeurs ne sont pas les seules variables à peser sur les choix et les décisions. Si tant est que les valeurs préexistent aux choix et décisions, alors nous avons placé les variables indépendantes dans les « boîtes » du haut, c'est-à-dire « les valeurs de... ». Les variables dépendantes sont placées au 3<sup>e</sup> niveau horizontal : ce sont les choix et les décisions « en matière de... ». Entre les cases du haut et les quatre cases du bas sont glissées des cases rappelant les lectures principales sur lesquelles nous nous sommes appuyée. Une variable dépendante peut à son tour devenir variable indépendante.

Le potentiel (et donc la valeur) heuristique de ce modèle amène à penser au-delà des lectures mentionnées, qu'il peut aussi y avoir des liens entre les cases du haut elles-mêmes, c'est-à-dire entre les valeurs du pouvoir politique, celles des autorités pédagogiques, celles des maîtres et celles des chercheurs. Ajoutons à cela que les liens d'influence réciproque pourraient aussi s'observer entre les cases du bas, soit entre les décisions de la société civile, celles des autorités pédagogiques (décisions curriculaires ou institutionnelles), celles des enseignants, ou encore celles des chercheurs en matière de choix d'objets de recherche. Pour montrer ces liens potentiels, nous avons dessiné des traits en pointillés, dans l'idée qu'il pourrait y avoir une influence réciproque. D'une manière générale, chaque décision prise pourrait avoir une influence sur toutes les autres décisions prises et non pas seulement deux à deux : pour ne pas alourdir le schéma nous n'avons pas fait figurer ces liens (par exemple entre les valeurs et /ou décisions prises par le pouvoir politique et celles prises par l'enseignant). De la même manière les décisions prises dans chacun des niveaux peuvent influencer les valeurs des trois autres types de protagonistes.

Selon les différentes catégories de fonctions énumérées par Varenne (2008-2009, 2016), ce premier modèle pourrait faciliter l'accès à l'objet cible qui serait l'observation des valeurs et de la genèse de ces valeurs (fonction 1). Il pourrait aussi faciliter l'élaboration d'une future théorie non encore mature (fonction 3). Enfin il pourrait faciliter la médiation, la délibération, le débat, la co-construction d'hypothèses entre différentes disciplines scientifiques (fonction 4).



Modèle 1 - Hypothèses construites à partir de travaux de recherche lus (traits verts). Liens ou influences réciproques potentiels (traits en pointillés noirs) entre différents éléments du système (non publié)

## 6. Récitatif 2 : questions et hypothèses choisies

En 2015, dans la revue que nous coordonnions avec Sylvain Jaccard, nous rappelions les propos de Zarrouati (9 mars 2006) montrant l'importance qu'il y a à réfléchir aux questions que peut poser la science en termes de pertinence ou de criticité : « *la science apparaît moins comme la série des bonnes réponses apportées à des questions que l'univers nous poserait que comme la série des bonnes questions que nous nous poserions à nous-mêmes à propos de l'univers* » (Tripiet-Mondancin, Jaccard, 2015, p. 5). Ces réflexions résonnaient sur les propos de Meyer, discutés par Fabre et rappelés par Boudinet dans ce même numéro (Fabre 2009, p. 202, cité par Boudinet, 2015, p. 128), à savoir qu'il « *y aurait un savoir des questions, tout autant qu'un savoir des réponses* » en lien avec la résolution de problèmes. Bien entendu, la forme de la question détermine la forme de la réponse, en délimite la portée. Le questionnement a ainsi une valeur heuristique.

Dans ces premières années de recherche en thèse, pour tenter d'avancer sur la confirmation ou la réfutation de certaines des hypothèses citées précédemment, nous avons élaboré une « chaîne » de questions, en fonction de leur degré de généralité, des plus générales aux plus opérationnelles. Le lecteur trouvera dans l'annexe n°2 l'ensemble des questions générales et particulières ainsi que les indicateurs retenus pour y répondre. Deux questions générales ont guidé l'avancée de la thèse.

Ainsi l'hypothèse 1 citée plus haut a induit la première question générale fondatrice de notre thèse : quelles sont les valeurs déclarées et manifestées en dehors de la classe et dans la classe<sup>1</sup> par des enseignants chargés d'EM ? Le traitement de la deuxième partie de la question, c'est-à-dire les valeurs déclarées et manifestées en classe, a été repoussé après la thèse pour des raisons méthodologiques. Il s'agissait d'inférer des valeurs en présence en classe, à partir des interactions verbales et non verbales observables dans les 23 films réalisés, dans l'idée de pouvoir proposer une taxinomie de ces valeurs « *en*

<sup>1</sup> Nous pourrions reprendre l'expression valeurs en acte pour la classe.

face desquelles des critères ou indicateurs servent la reproductibilité<sup>1</sup> ». Cela a constitué un véritable « nœud » volontairement laissé de côté en accord avec les chercheurs avec lesquels nous travaillions :

*« Il s'agissait de classifier, catégoriser les faits pour lesquels un ensemble de spécialistes attribuent une valeur sous-jacente [...]. Si dans un premier temps les quatre types de méthodes de collecte<sup>2</sup> ont été envisagés, c'est rapidement la quatrième dite « en continu » qui a été retenue pour l'examen de la première vidéo. Parallèlement à cette démarche, nous prenions connaissance de l'existence d'un logiciel, Chronos, disponible au LTC<sup>3</sup> ; il est utilisé en éthologie comportementale. [...] Chaque chercheur<sup>4</sup> observe de son point de vue de spécialiste : l'accord inter-juge s'avère très difficile. En effet, plusieurs séances de travail font apparaître soit des points de vue divergents, soit de nouvelles questions. Les valeurs sont-elles à distinguer des traits psychologiques (Terral, 2005) ou bien ces mêmes traits font-ils « signe » à des valeurs : peuvent-ils être considérés comme indicateurs de valeurs ? Les principes, lois ou règles de vie énoncés et mis en œuvre, en classe, sont-ils à classer en tant que valeur, ou bien doivent-ils être classés en tant qu'indicateurs d'une valeur précise [« norme » aurait été plus précis] ? Hormis le consensus, sur le fait que les incidents critiques révèlent les valeurs d'un individu, y a-t-il des situations suffisamment claires dans lesquelles les valeurs apparaissent ? L'observation des films nous renvoie finalement aux limites à donner au cadre conceptuel, ainsi qu'aux questions auxquelles nous cherchons à répondre. Observer à la fois le verbal et le non verbal [...] apparaît trop ambitieux [...] étant donné d'une part le temps alloué à une thèse et d'autre part le fait qu'un grand nombre de variables sont manipulées dans les seuls questionnaires de faits et d'entretien. [...] En conclusion, l'observation et l'analyse des films sont provisoirement abandonnés en novembre 2005, au profit de la description et de l'analyse des réponses [n=191] aux questionnaires de faits et d'entretien. » (Tripier-Mondancin, 2008d, p. 127-128).*

Cet abandon nous a permis de comprendre les représentations qu'avaient les enseignants du concept de valeur, leur rapport à la musique à différents moments de leur cursus, sur quels critères valent-ils la musique à partir de 12 œuvres écoutées (lors de l'entretien), sur le lien entre leur rapport personnel à la musique et ce que les répondants souhaitent enseigner. Qu'advient-il, d'un point de vue déclaratif, des éléments constitutifs de ce rapport personnel aux œuvres, en présence des élèves ?

La deuxième question générale était : quelle est la genèse des valeurs déclarées ? Cette dernière entraînait d'autres : quels sont les différents incubateurs de valeurs d'où proviennent les valeurs des enseignants et quelles sont les valeurs véhiculées par ces différents incubateurs ? Trois grands incubateurs ont été considérés : la discipline scolaire (son histoire, ses attributs, en lien avec l'histoire de l'école), son équivalent universitaire la musicologie, et, d'autre part, l'histoire des enseignants.

En résumé, une hypothèse générale faisant le lien entre ces deux questions, était posée dès l'introduction de la thèse : les valeurs véhiculées par les différents incubateurs repérés (la discipline scolaire (dont les curricula), les contenus de formation, les épreuves de concours de recrutement, l'histoire personnelle des enseignants (confrontations musicales dans et en dehors du système scolaire, préférences, cursus, formation initiale et continuée, rapports aux savoirs, préférences musicales) (VI) influencent les valeurs

<sup>1</sup> « Fidélité des résultats d'une même opération ou expérimentation répétée à des moments, en des lieux ou avec des opérateurs différents. La reproductibilité figure à la base de l'induction et du contrôle » TLFi, 2007.

<sup>2</sup> 1 - par « scan » quel que soit l'individu, on cherche à des temps réguliers une série de comportements particuliers, 2 - par « balayage », à travers tous les individus on cherche des comportements particuliers, 3 - par « focale » on suit un individu pendant un temps défini de façon récurrente 15x 3' par sujet par exemple, 4 - en « continu » : on cherche soit une activité particulière, soit tous les comportements en continu, soit tous les comportements pendant un temps défini.

<sup>3</sup> Laboratoire Travail et Cognition, Université de Toulouse - Le Mirail, Maison de la Recherche, 5, allées Antonio Machado, F-31058 Toulouse Cedex 9

<sup>4</sup> Nous avions sollicité un sociologue, un historien spécialiste de l'enseignement moral et civique, un psychologue éthologue, un autre psychologue pour participer à cette étude.



des enseignants, leurs manières d’enseigner (VD) (Tripiet-Mondancin, 2008d, p. 269, chapitres VI, VII) (figure 3).

C’est une hypothèse dite complexe ou multivariée (trois ou plus de trois arguments). La figure 3 a été élaborée pour cette NdS, à partir du schéma proposé par Dépelteau (2001, p. 194) ramené à nos préoccupations de recherches.

Dans l’ouvrage paru en 2010, nous posons la question suivante : « *engager les enseignants dans une réflexion sur leurs propres valeurs et sur la genèse de ces valeurs les aiderait-il à mieux enseigner ?* ». Les psychologues qui s’intéressent aux manières d’apprendre des étudiants en réussite montrent que développer la métacognition (une des composantes de la motivation) permet de compléter efficacement les stratégies cognitives d’apprentissage habituelles (MacMillan, 2010). Cela revient à développer le contrôle, l’évaluation de la manière dont nous traitons l’information, en nous questionnant sur notre propre apprentissage, sur ce que nous pensons avoir appris, sur le comment faire pour améliorer notre compréhension. Par la métacognition, chacun peut réguler son attention, faire des choix comme s’informer, repérer ses erreurs. Or si l’on suit Delcambre dans sa définition des contenus d’enseignement et d’apprentissage, les valeurs mais aussi les « rapports à », en font partie au même titre que les comportements et attitudes, les savoir, les savoir-faire ou encore les compétences (Delcambre, 2007, p. 45). En 2010 nous écrivions que « *Rien n’empêche d’ébaucher une modélisation de la façon dont le rapport aux valeurs se construit dans la professionnalité enseignante* » (p. 15-16). Nous ajoutons aujourd’hui que ce type de modélisation pourrait favoriser les processus d’autorégulation, de compréhension de ce qui se joue, d’autant que dans un système de valeurs, un rapport peut être consensuel comme conflictuel, vulnérable à toutes sortes de disputes, de réaménagements, d’arrangements (Heinich, 2017, p. 340). Dès lors, pour répondre à la question posée en 2010, l’hypothèse pourrait être la suivante : engager les enseignants dans une réflexion sur leurs propres valeurs et sur la genèse de ces valeurs (VI) les aiderait à mieux enseigner (VD).

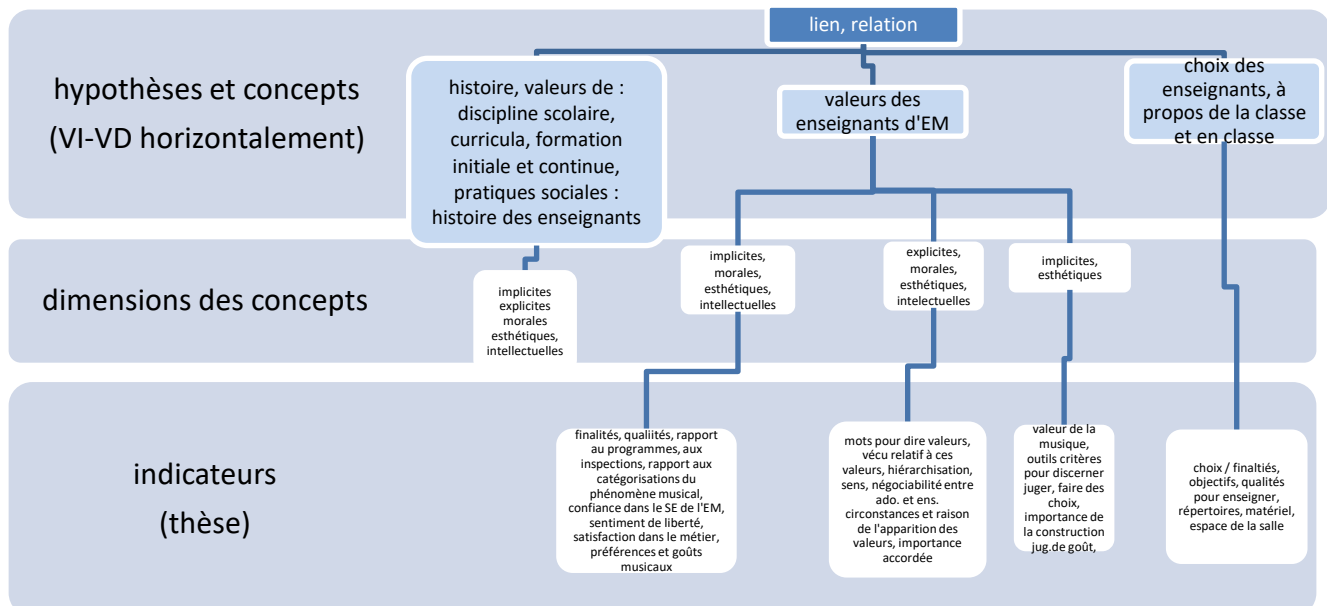


Figure 3 - Des hypothèses (horizontalement) aux indicateurs (verticalement) (non publié)

Enfin, une fois notre thèse terminée, nous prenions connaissance des travaux de thèse de Maizères à propos des enseignants du premier degré chargés de l’Éducation musicale. L’une des questions que nous avons voulu examiner est la suivante : bien que les formations musicales des professeurs des écoles,

chargés de l'Éducation musicale à l'école primaire, et des enseignants d'Éducation musicale au collège soient différentes, les valeurs qu'ils déclarent sont-elles proches ? Ce type de question peut générer une hypothèse dite nulle (H0) : la formation généraliste des professeurs des écoles et la formation spécialisée des professeurs d'Éducation musicale n'influencent pas les valeurs respectives de ces enseignants en matière d'Éducation musicale. Si l'hypothèse se confirme, il s'agit de se questionner sur les raisons d'une telle congruence (Maizières, Tripier-Mondancin, 2018). Nous avons répondu à cette question lors d'une communication à Genève avec Maizières, en 2010 (Maizières, Tripier-Mondancin, 2018).



## Scène 2 - Conceptions des enquêtes, collectes et traitements

### 1. Non déterminisme et recherche d'influences

Durant la première période de travaux (2001-2013), nos deux objectifs généraux étaient de parvenir à :

- Décrire et comprendre les plus ou moins grandes tendances de valeurs déclarées par un échantillon d'enseignants d'Éducation musicale ;
- Comprendre et expliquer la genèse ou la formation de ces valeurs.

Pour résoudre les deux problèmes posés, nous nous sommes inscrite dans les deux grandes conceptions de la recherche théorisées (*cf. supra*, tableau 5, ligne 4).

Ainsi, la quête des valeurs, en 2004-2005, en l'absence de travaux concernant cette population d'enseignants en particulier, a induit une conception non déterministe. L'approche a par conséquent été exploratoire. D'autre part, afin de pouvoir comprendre et expliquer la genèse de ces valeurs, la phase intermédiaire, qui consistait à repérer et à décrire les valeurs véhiculées par les différents incubateurs, s'est aussi inscrite dans une conception exploratoire non déterministe. Il s'agissait, dans un premier temps, de décrire pour les comprendre les valeurs explicites et implicites véhiculées par la discipline scolaire, désignée par le syntagme Éducation musicale à l'école et au collège depuis les années 1960, dans une approche socio-historique. Il s'est agi de recenser et décrire les attributs qui étaient les siens, tout en les comparant avec ceux des autres disciplines scolaires (*cf. supra*). Ainsi avons-nous recensé, décrit et analysé les valeurs 1) dans les programmes scolaires d'Éducation musicale de collège (de 1920 à 1998), 2) par extension dans différents lieux et plans d'étude liés à la formation des enseignants, initiale et continue. Nous avons examiné les qualités attendues, à la fois dans la formation (Lycée la Fontaine, (Paris, 16<sup>e</sup>), Universités accueillant la formation en musicologie, CPR, MAFPEN, IUFM<sup>1</sup>), mais aussi dans les concours de recrutement. Enfin c'est l'histoire des enseignants eux-mêmes (leur cursus, leur rapport à la musique, l'évolution de leurs préférences) que nous avons essayé de décrire et de comprendre.

En revanche, la recherche de liens entre énoncés explicites et implicites des valeurs des enseignants et causes antérieures et extérieures à l'énonciation de ces valeurs (la discipline scolaire, les curricula, la formation ...) a fait l'objet d'une approche plus déterministe (sans chercher à démontrer mathématiquement les liens de causalité) dans le sens où nous cherchions à expliquer l'influence possible, les liens ou l'absence de lien (Heinich interviewée par Ortiz, 2017 ou Mialaret G. 2001, p. 8). L'approche par les causes extérieures aux enseignants, soit une approche génétique, est proche de la sociologie déterministe bourdieusienne. L'approche par les causes extérieures a été complétée par l'approche de causes plus internes cette fois en lien avec l'histoire des enseignants.

### 2. Induction et déduction

À première vue, lorsqu'il est question de recenser les valeurs des enseignants à partir de ce que chaque enseignant énonce, le chercheur se trouve dans une logique ou démarche inductive : les résultats sont induits à partir de l'observation répétée des propos de plusieurs enseignants (figure 4). Dans notre cas d'étude, nous entendons « observation » au sens, d'une part, de lecture des réponses données par les enseignants dans le questionnaire en ligne et d'autre part, d'écoute des paroles des enseignants, lors des entretiens. À moins d'être naïf (Chalmers, 1987, p.23), le chercheur se rend compte qu'une partie du raisonnement est rapidement déductif (figure 4). En effet, pour pouvoir recenser les valeurs, il faut savoir

<sup>1</sup> La formation dans les ESPÉ et les INSPÉ n'a pas été analysée car ces institutions ont été créées en aval de la thèse.

ce que l'on cherche et donc ce que recouvre le concept de valeur, l'avoir conceptualisé. Nombre de questions posées ont été déduites de cette conceptualisation.

À partir de l'observation de cas particuliers, nous avons cherché à catégoriser puis généraliser quelles étaient les grandes tendances de valeurs des enseignants interrogés. La lecture des grandes tendances de valeurs déclarées était guidée à la fois par les particularités énoncées par chaque enseignant et à la fois par ces théories. En outre, à partir du moment où des lois générales se dégagent, la lecture et l'analyse des réponses suivantes en sont déduites. Du fait que nous avons quelques théories en tête en raison des lectures que nous avons pu faire, les questions que nous posions cherchaient en quelque sorte à valider ces théories ou à les amender.

D'une manière générale, nous avons plutôt cherché à décrire et comprendre les valeurs des enseignants, plutôt qu'à les expliquer (au sens de confirmer ou réfuter des hypothèses) même si, tout au long des enquêtes, à partir des hypothèses construites, nous avons cherché à établir des relations entre les réponses recueillies, dans les différentes conclusions.

Ces hypothèses ont en effet été surtout élaborées pour guider un raisonnement, contruire les enquêtes concomitantes ou successives, plutôt que pour être corroborées ou réfutées. Précisons qu'après la thèse, l'idée s'est présentée de chercher à « *établir une forme de modélisation du rapport aux valeurs à partir de l'analyse croisée de situations en regard de théories existantes* » (Tripier-Mondancin, 2013a, p. 228). Or un modèle cherche à représenter « *les relations unissant les différents éléments d'un système, d'un processus, d'une structure, en vue de faciliter la compréhension de certains mécanismes ou de permettre la validation d'une hypothèse.* » (4<sup>e</sup> sens scientifique, du mot « modèle », mentionné dans la 9<sup>e</sup> édition du Dictionnaire de l'Académie Française). Dès lors, si l'ensemble de la démarche s'inscrit dans une exploration des valeurs des enseignants en lien avec la discipline enseignée, le fait de construire des hypothèses et d'apporter régulièrement des éléments de réponse permettant de renforcer leur pertinence ne peut que participer à une élaboration progressive de modèles explicatifs.

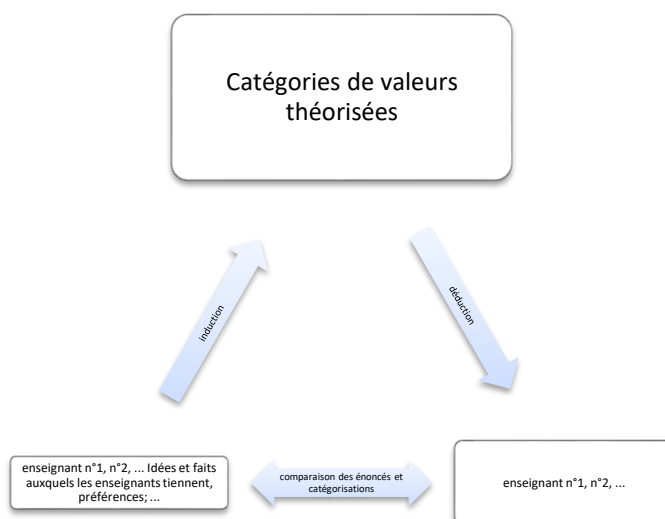


Figure 4 - Démarches ou logiques de recherche des valeurs (non publié, élaborée à partir d'une proposition de Chalmers, 1987, p. 28)

### 3. Population des enseignants d'Éducation musicale, en France

Le choix des acteurs (les enseignants d'Éducation musicale et de chant choral) et du terrain (le collège) sur lequel nos enquêtes porteraient a été posé dès l'introduction de la thèse (Tripier-Mondancin, 2008d, p. 18). Les raisons de ce choix étaient liées à notre connaissance développée de ce milieu. En effet, nous

avons enseigné pendant treize années, dans cinq collèges de trois académies différentes<sup>1</sup>. Pendant ces années, nous nous étions également investie dans l'association de spécialistes l'APEMU (Association des Professeurs d'Éducation Musicale) en tant que déléguée académique, vice-présidente et présidente au niveau national. Nous appartenions donc à un réseau. L'approche de « l'objet de recherche » et l'accès aux informations s'en trouvaient facilités (Beaud et Weber, 1998). Par ailleurs le maillage du territoire en nombre d'enseignants en regard des postes potentiels (7000 collèges), était stabilisé à son plus haut point au moment de l'enquête et depuis plusieurs décennies. Cela rendait la délimitation, la définition et la caractérisation de la population plus aisée. La caractérisation de la population était aussi plus homogène que dans les années 1970-1980, en matière notamment de formation acquise par le plus grand nombre d'enseignants.

Selon les enseignants, « *D'une manière assez générale, les adolescents remettent en cause particulièrement les valeurs, les idées, les opinions véhiculées par les adultes, qu'elles soient d'ordre esthétique ou moral<sup>2</sup>. [...] Les valeurs de l'adulte s'en trouvent bousculées.* » Nous faisons en ce début de thèse l'hypothèse que cette période de vie rend « *l'observation des valeurs plus évidente, parce que les problèmes s'en trouvent hypertrophiés, exacerbés, les indicateurs plus évidents.* » (Tripier-Mondancin, 2008d, p.18). N'ayant pas cherché à confirmer ou infirmer cette hypothèse, plus tard après la thèse, nous sommes revenue sur cette idée en l'étayant et en parlant plutôt de postulat selon lequel « *la classe d'âge correspondant à l'adolescence ou la période adolescente dans laquelle se trouvent les collégiens (changements corporels, intellectuels, sociaux et affectifs donc identitaires), la discipline enseignée (l'Éducation musicale), dans l'école républicaine française, ainsi que le cursus musical et scolaire de ces enseignants hypertrophient la question des valeurs, y compris celle des valeurs esthétiques. De fait, l'écart entre le montant des capitaux sociaux et culturels des professeurs chargés de cette discipline et celui des élèves est souvent grand. Ces conditions font de l'Éducation musicale en collège et de ses acteurs (élèves et enseignants) un terreau favorable à l'observation empirique des valeurs, quelles qu'elles soient.* » (Tripier-Mondancin, 2013a, 227-228).

Nous voulions pouvoir rencontrer les enseignants en activité en collège pour les interroger et d'une manière générale nous « appuyer sur les systèmes de pensée propres aux autochtones » comme le font les ethnomusicologues (voir travaux publiés en 2004 par Nattiez, Dalmonte, Bent, Baroni).

#### 4. Atteindre valeurs et normes par la forme logico-linguistique

Atteindre ces valeurs « *non directement observables* » (Bréchon, 2000 ; Ogien, 2004), mais « *révélabes* » (Houssaye, 1992), pour « *les décrire* » (Heinich, 2006, p. 295) est passé par « *l'analyse délicate par inférence (Bréchon, 2000) de variables dites manifestes (parole, mots, productions écrites, comportements), à l'occasion des choix que font les individus (Houssaye, 1992 ; Livet, 2002), à l'occasion de l'énoncé de préférences (Lavelle, 1951 ; Houssaye, 1992 ; Livet, 2002), de jugements de différents ordres, esthétiques, moraux (Houssaye, 1992 ; Mouloud, s.d.), ou encore d'évaluations.* » (Tripier-Mondancin, 2013a, p.229). C'était du moins le projet, car dans le cadre de la thèse, ce sont quasi exclusivement des énoncés verbaux, qui nous ont permis de questionner implicitement puis explicitement des valeurs.

C'est à partir de différentes lectures philosophiques (Findlay, 1970 ; Wiggins, 1991, cités par Ogien, 2004) et sémiologique (Jouve, 2001), synthétisées dans le chapitre I de la thèse au 1.4. (Tripier-Mondancin, 2008d, 51-55) que la forme logico-linguistique des valeurs et des normes a été repérée. Ce

<sup>1</sup> Dans quatre types de milieux différents : ZUP et ZEP urbaines, collège urbain sans appellation particulière, collège rural. Cette expérience s'est trouvée complétée par trois ans d'enseignement en lycée auprès d'élèves préparant le baccalauréat technique de la musique et de la danse.

<sup>2</sup> Au sujet des valeurs esthétiques on se référera aux travaux d'A.M. Green ; au sujet des valeurs morales aux travaux de J., L. Kohlberg, C. Gilligan.

sont les procédés par lesquels un énoncé met en scène ou rend sensibles les valeurs et les normes qui sont relevés.

Les énoncés pour dire les valeurs sont nombreux : noms communs, adjectifs, substantifs, propositions, phrases, prédicats qui font référence à ce dont on parle et ce qu'on en pense. Les énoncés de valeurs sont soit évaluatifs (c'est-à-dire constitués d'expressions d'appréciation, de dépréciation) soit axiologiques (divisés en deux groupes : les énoncés à composante descriptive, dits épais, comme « courageux, lâche, généreux » et les énoncés à composante non descriptive, dits fins, comme « bien, mal »). Greimas (1966, cité par Jouve) signale que la dimension synesthésique (sensorielle) de l'évaluation est au fondement de la sémantique structurale. La catégorie thymique ou relative aux humeurs permet de formuler la manière dont un être se sent, réagit, mais peut aussi permettre d'inférer les valeurs de la personne. Une idée, un comportement, dès lors qu'on en fait un objet d'intérêt, de désir, se présentent comme des valeurs. Le vouloir introduit l'axe du désir, de l'intérêt. Vouloir, désir, préférence, valeur sont étroitement associés (Hamon 1984, cité par Jouve, 2001). Trois niveaux linguistiques permettent de dégager la vision qui imprègne un discours. Au niveau sémantique, on trouve plusieurs révélateurs de valeurs : le choix de certains termes, leurs sens, le choix des registres de langue, les expressions évaluatives, les adjectifs subjectifs, les adverbes de phrase (effectivement, sincèrement, heureusement). Le niveau syntaxique n'a pas été vraiment retenu dans la lecture des résultats. Le niveau pragmatique, c'est-à-dire la stratégie rhétorique que le locuteur adopte à l'égard de celui qui l'écoute, a été considéré comme indicateur de valeurs : le *logos* qui fait appel à la raison et à la logique, le *pathos* qui permet d'émouvoir l'allocutaire, ou encore *l'ethos* qui met en avant une image fiable de vertu, de bienveillance.

Les énoncés pour dire les normes sont prescriptifs, constitués d'expression d'obligation, d'interdiction de permission, tantôt au mode impératif tantôt au mode déontique (il faut, il doit, il est permis).

Un tableau de synthèse pour résumer les aspects linguistiques pris par les valeurs et les normes a été proposé dès la thèse (tableau 7).

Auteurs	Énoncés relatifs aux valeurs	Énoncés relatifs aux normes
Wiggins, d'après R. Ogien	Évaluatifs ou axiologiques Expressions d'appréciation de dépréciation à composante descriptive ou non	Prescriptifs directifs : obligation interdiction, permission, Mode impératif Expressions déontiques (devoir)
A.J. Greimas. d'après V. Jouve	Dimension synesthésique (sensorielle) Catégories thymiques ou proprioceptive (euphorie dysphorie) Intérêt, désir, volition	
C Kerbrat-Orecchion, L ; Korthals-Altes d'après Jouve	Trois niveaux : 1 - sémantique (choix des termes contenus, registre de langue, images, jugement de valeur ou expressions évaluatives), 2 - syntaxique (micro - parataxe et hypotaxe - et macro organisation - narration argumentation), 3 - pragmatique (choix du logos, du pathos, ou de l'ethos)	

Tableau 7 - Forme logico-linguistique d'énoncés permettant de déceler des valeurs et des normes, d'après plusieurs auteurs (Tripiet-Mondancin, 2008d, p. 54)

## 5. Collecte des éléments empiriques, planification des enquêtes

Deux grandes enquêtes nous ont permis de produire des éléments empiriques 1) sur les valeurs des enseignants et leur histoire 2) sur l'histoire de la discipline scolaire, de la formation des enseignants, c'est-à-dire les contextes antérieurs aux déclarations des enseignants qui permettraient de déceler de possibles liens avec les valeurs des enseignants. Entre juin 2003 et juin 2005, se déroulent

successivement la pré-enquête sur les valeurs des enseignants (2003) et les deux enquêtes définitives (2004-2005).

Nous résumons ci-après les grandes étapes correspondant à ce moment n°3 de la recherche. Ces étapes ont été détaillées en particulier dans les pages du chapitre II de la thèse *Méthodologie de recherche* (99-146) ainsi que dans les articles parus avant et après la thèse.

Plusieurs revues de littérature ont été menées à partir des concepts centraux de valeur et de norme et de manière centrifuge, par réseau de relations. Les premières revues ont permis de définir, délimiter, caractériser le problème, les objectifs, les concepts, de faire un état de l'art en ce qui concerne les différentes enquêtes existantes sur les valeurs. La connaissance de cet état de l'art nous a permis de concevoir les outils permettant de collecter des éléments empiriques (« données ») sur les valeurs des enseignants, sur leur propre histoire (cursus etc.), dans l'ordre suivant :

- 1) Le questionnaire à remplir en ligne, en trois parties indépendantes de telle sorte qu'elles puissent être remplies à des moments de disponibilité différents ;
- 2) Les situations de filmage dans 23 classes de 23 collèges de l'académie de Toulouse,
- 3) L'entretien directif, post observation de classe, constitué de trois batteries de questions.

Également, cet état de l'art nous a permis de concevoir et de planifier l'enquête destinée à collecter des éléments sur la genèse de ces valeurs (*cf. infra*).

### **5.1. Revue de littérature**

Ce sont les sites de recherche de localisation de livres dans et hors de la Bibliothèque Nationale de France<sup>1</sup>, le Catalogue collectif de France ou CCFr<sup>2</sup> qui ont été régulièrement consultés. Ce dernier nous a permis d'accéder à trois grands catalogues français<sup>3</sup>. Nous avons complété la consultation à l'aide du fichier central des thèses. Enfin, la méthode dite de « remontée des filières bibliographiques » ou de « recherche systématique » sur fichiers ou base de données informatisées qu'expose Beaud (1998) est venue compléter celles que nous venons d'exposer. » (Tripiet-Mondancin, 2008d, p. 101). L'ensemble des références bibliographiques a été archivé systématiquement et précisément au fur et à mesure à l'aide du logiciel EndNote version 9. Cette application est une base de données. Nous utilisons toujours à l'heure actuelle les versions actualisées de cette application, ce qui nous permet de mesurer l'évolution de nos lectures. Nous avons structuré dès le démarrage de nos travaux, cette base de données, en fonction des objets de recherche dont parlent les lectures que nous faisons, mais aussi du type de production (ouvrages, articles, chapitres...). Elle nous sert dès lors de référence en ce qui concerne tous les ouvrages que nous avons consultés depuis le démarrage de nos travaux. En fonction des chartes éditoriales, ce logiciel permet d'obtenir les références selon différentes normes. Ce sont les normes de l'APA (*American Psychological Association*) qui sont presque systématiquement utilisées dans nos travaux.

### **5.2. Parcours de formation**

Un parcours de formation afférent aux objectifs poursuivis a été mis en place tout au long du doctorat. Le premier était géré par l'université Toulouse II le Mirail (désormais Université Toulouse Jean Jaurès) et les organisations rattachées, comme le GREP<sup>4</sup> Midi-Pyrénées, dans le cadre de la formation doctorale ; nous avons pu choisir au sein de la carte des formations proposées celles en lien avec nos préoccupations. Le second était géré de manière autonome sous la forme de participation à des

---

<sup>1</sup> En ligne à l'adresse suivante : [http://grebib.bnf.fr/html/localiser\\_livres.html](http://grebib.bnf.fr/html/localiser_livres.html)

<sup>2</sup> En ligne à l'adresse suivante : <https://ccfr.bnf.fr/portailccfr/jsp/public/index.jsp>

<sup>3</sup> Le catalogue des fonds imprimés et numérisés de la Bibliothèque nationale de France : BN-OPALE Plus. Le catalogue des bibliothèques universitaires et de grands établissements : SUDOC (système universitaire de documentation). Enfin le catalogue des fonds anciens et/ou locaux rétroconvertis (c'est-à-dire informatisés) des bibliothèques municipales et spécialisées : BMR.

<sup>4</sup> Groupe de Recherche pour l'Éducation et la Prospective, association reconnue d'utilité publique par décret du 2 juin 1999.



séminaires, des journées d'études ou des colloques. Le contenu de ce parcours choisi en lien avec nos besoins a porté sur la collecte de données en sciences humaines, plus généralement sur un panorama de méthodes et d'outils en sciences humaines. Ont été abordés les statistiques descriptives, inférentielles, les analyses exploratoires multivariées et classificatoires, les analyses factorielles (quantitatives), les analyses des correspondances (qualitatives), une introduction à la pragmatique, les analyses de données textuelles, l'utilisation du logiciel Tropes pour l'analyse automatique des contenus, également appliquée aux questions ouvertes. Une autre partie du parcours a concerné la diffusion des résultats, les règles de la communication scientifique et graphique, la création de posters, la mise en forme de mémoires universitaires, la création de pages web, le langage HTML.

### 5.3. Approche historiographique

L'approche génétique des valeurs des enseignants (enquête n°2) a nécessité d'acquérir la connaissance des contextes dans lesquels ces valeurs ont pu se constituer (Jouve, 2001), du plus éloigné au plus proche dans le temps de l'histoire de l'enseignant. Nous avons ainsi pu reconstituer l'histoire de la discipline Éducation musicale en regard de l'histoire de l'école, l'histoire et les statistiques de la population des enseignants d'Éducation musicale au moment de nos enquêtes, l'histoire singulière des enseignants de l'échantillon (Tripiet-Mondancin, 2008d, p. 103). *In fine*, il s'agissait d'explorer les relations entretenues entre ces différentes histoires et les valeurs déclarées par un échantillon d'enseignants. Pour cela, cette deuxième enquête, en partie imbriquée dans la première (en ce qui concerne l'histoire des enseignants), s'est fondée sur la méthode historiographique qui nous a permis de constituer des corpus de données invoquées (variables manifestes, chiffres, paroles et textes écrits) en tant que témoins (Van der Maren, 1996) : textes officiels relatifs à la discipline, horaires, instructions et programmes, maquettes successives des concours (CAPES et agrégation), contenus d'épreuves aux concours de recrutement, coefficients, résultats annuels aux différents concours, archives relatives à la discipline, rapports d'IGAENR<sup>1</sup>, d'IGEN<sup>2</sup>, entretien avec un IGEN retraité, textes d'IGEN, dont éditoriaux en ligne sur le site national du Ministère de l'Éducation nationale, paramètres nationaux et académiques (deux séries, 2000-2001, 2005-2006), listes des membres de groupes ou commissions de travail (réécriture des programmes, listes des inspecteurs généraux de la discipline, listes des IA-IPR, évolution du nombre d'IA-IPR, évolution du nombre d'enseignants sur plus de soixante dix ans pour certaines données, nombre de revues professionnelles spécialisées, sites académiques et nationaux, enquêtes, rapports, articles, ouvrages, encyclopédies. Ces recherches sont effectuées dans plusieurs types d'établissements : Journaux officiels (*JO*)<sup>3</sup>, Documentation française<sup>4</sup>, Archives nationales du Ministère de l'Éducation Nationale, Mission des archives nationales<sup>5</sup>, Bibliothèque nationale, BN, Archives départementales de la Haute Garonne<sup>6</sup>, Centre de documentation du CNP (commission nationale des programme-s), Direction de l'évaluation et de la prospective, DEP, centre de documentation<sup>7</sup>, Centre international d'étude pédagogiques, CIEP<sup>8</sup>, Institut de recherche sur l'économie de l'éducation, IREDU<sup>9</sup>, Centre d'étude et de recherche sur les qualifications, CEREQ, Institut national de recherche pédagogique,

<sup>1</sup> Acronyme d'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche.

<sup>2</sup> Inspecteur Général de l'Éducation nationale.

<sup>3</sup> Journaux officiels, 26 rue Desaix Paris 15ème.

<sup>4</sup> 29, quai Voltaire, Paris 7e.

<sup>5</sup> 101, rue de Grenelle, 75007 Paris.

<sup>6</sup> Boulevard Griffoul-Dorval, 31400 Toulouse.

<sup>7</sup> 58, Boulevard du Lycée, 92170 Vanves. 01 40 63 73 58 et 40 65 73 61.

<sup>8</sup> 1 avenue Léon Journault, 92311 Sèvres Cedex, 01 45 07 60 00.

<sup>9</sup> Faculté des sciences Mirande, BP 138 21004 Dijon cedex, 80 39 54 50.

INRP<sup>1</sup>, Centre national de documentation pédagogique, CNDP<sup>2</sup>, centre de documentation du CNP, DESCO, DEGESCO<sup>3</sup>, Inspection générale pour les enseignements artistiques<sup>4</sup>.

#### 5.4. Supports textuels

Un triple archivage des textes recueillis fut effectué (papier, numérique par la saisie en format texte et par scan, CDrom). Si l'analyse de contenu est première dans notre démarche, l'idée était aussi de « *pouvoir manipuler et analyser les textes en question, à l'aide d'un logiciel, Tropes, qui permet de faire de l'analyse propositionnelle des discours.* », (Tripier-Mondancin., 2008d, p. 105), dans l'esprit développé par des psychologues sociaux, Ghiglione, Matalon et Bacri<sup>5</sup>. Ce logiciel fut choisi car nous avons pu nous former à son utilisation avec certains des concepteurs eux-mêmes et vérifier ainsi qu'il correspondait à ce que nous voulions faire en termes d'analyse (voir traitement des données).

#### 5.5. Questionnaire en ligne

La collecte des éléments concernant l'histoire, le parcours, les valeurs déclarées implicitement par les enseignants répondants, s'est faite grâce à des méthodes élaborées et utilisées notamment en sociologie et en psychologie (figure 5). Grâce à l'application développée par un ingénieur développeur au sein de l'IUFM Midi-Pyrénées, un questionnaire national divisé en trois parties a été mis en ligne sur Internet<sup>6</sup>. Il questionne des faits et parfois des opinions ; les valeurs y sont implicites. La première partie concerne l'origine socioprofessionnelle, et le cursus avant le bac des répondants (200 variables, n=191). La deuxième concerne leur cursus après le baccalauréat et avant l'entrée dans le métier (172 variables, n=170). La troisième partie porte sur leur cursus après l'entrée dans le métier jusqu'au moment de l'enquête (415 variables, n=158). L'absence de menus déroulants dans les réponses proposées a alourdi quelque peu le questionnaire. Aujourd'hui les applications (Limesurvey par exemple) permettent d'éviter cela. Une première version papier non stabilisée a été soumise à nos directeurs puis administrée à des chercheurs d'un groupe interdisciplinaire, membres de l'équipe ERT 34 de l'IUFM. Deux tests successifs auprès de collègues ont précédé la mise en ligne définitive.

#### 5.6. Films de classe

Des données filmiques (verbales et non verbales) ont été recueillies lors de 23 observations « non participantes », de 23 classes différentes de 23 collèges de l'académie de Toulouse (figure 5). Nous avons filmé les séances, en grand angle, pendant 55 minutes chacune. L'enregistrement s'est fait sur des cassettes magnétiques « mini-DV ». L'archivage a été doublé sur support DVD. Une copie a été remise aux enseignants désireux de recevoir le film du cours observé. Si ces opérations sont aujourd'hui facilitées par des outils aux capacités de stockage accrues, elles ont demandé en 2004-2005 d'y consacrer un temps très conséquent qui nous a obligée à réduire le nombre de films initialement prévus avec l'un de nos deux directeurs : au lieu de filmer 30 enseignants, nous en avons filmé 23. Nous n'avons pas donné de consigne particulière en dehors du fait que l'enseignant devait faire signer une autorisation de droit à l'image aux parents des enfants qui allaient être filmés : « *Dans le cadre du respect de la vie privée<sup>7</sup> et de la reproduction des traits d'une personne, nous avons fait parvenir à chaque élève, par l'intermédiaire du professeur qui nous accueillait, un document écrit présentant les objectifs de cette*

<sup>1</sup> 29, rue d'Ulm, 75230 Paris, 01 46 34 90 00.

<sup>2</sup> Centre national de documentation pédagogique CNDP, 29 rue d'Ulm, 75230 PARIS cedex 05, déménagé en 2004 rue Jacob.

<sup>3</sup> DESCO A4 bureau du contenu des enseignements, 01 55 55 22 80, Rue du Bac.

<sup>4</sup> 60, boulevard du lycée 92170 Vanves. 01 55 95 89.

<sup>5</sup> Tropes a été créé à partir de 1994 par des psychologues sociaux, Rodolphe Ghiglione, Benjamin Matalon et Nicole Bacri (Molette, 2009 ; Ghiglione, Matalon et Bacri, 1985). Il permet de faire de l'analyse propositionnelle du discours. L'utilisation de cet outil ne remplace pas à lui seul l'analyse sémiologique que l'on peut faire d'un texte : elle permet de la vérifier en la corroborant ou l'infirmer. L'objectif de l'analyse propositionnelle du discours rejoint celui de la sémiologie narrative (Jouve, 2001) : il s'agit au-delà du sens, de comprendre comment le texte parle de quelque chose (Tripier-Mondancin, 2010, p. 20).

<sup>6</sup> Le lien aujourd'hui caduc était le suivant : [http://www2.toulouse.iufm.fr/ flam/expe\\_tripier.htm](http://www2.toulouse.iufm.fr/ flam/expe_tripier.htm)

<sup>7</sup> Article 9 du code civil.

*observation filmée ainsi que l'utilisation qui en était prévue dans le cadre de la recherche mentionnée. Les enfants dont les parents ne souhaitent pas qu'ils soient filmés étaient placés hors du champ de la caméra.* » (Tripier-Mondancin, 2008d, p. 110). Bien entendu nous avons également demandé aux chefs-d'établissement et aux enseignants concernés l'autorisation de filmer. L'archivage rigoureux des autorisations signées par les parents a été fait.

### 5.7. Entretiens

Enfin un entretien directif d'explicitation (figure 5), qualitatif, en trois étapes (trois batteries de questions pour environ 700 variables) a été mené auprès des 23 enseignants qui ont été observés et filmés. Dans la première partie, étaient posées des questions générales explicites à propos des valeurs des enseignants, de leurs représentations du concept (13 questions ouvertes et 15 fermées ou en éventail). En deuxième partie, des questions portaient sur le cours observé. Certains indicateurs étaient communs au questionnaire national (comme les finalités et les objectifs de leur enseignement, durant le cours observé) et d'autres en lien avec les raisons des choix qu'ils avaient faits, en fonction des activités mises en œuvre, observées (45 questions ouvertes, 11 fermées). Enfin une troisième partie (28 questions ouvertes et 13 fermées) portait sur les valeurs esthétiques, leurs corollaires, jugements de valeur et critères personnels généraux et spécifiques à 12 extraits d'œuvres écoutées lors de l'entretien et sur ce qu'il advient des jugements de valeur prononcés dans la classe. Le choix d'un entretien directif était lié à l'idée de pouvoir comparer les réponses des enseignants entre elles. La multiplicité des indicateurs permet de renforcer l'acceptabilité des résultats, dans le cas où les résultats se corroborent. Tous les entretiens ont été enregistrés et archivés sur support pérenne.

### 5.8. Tests, publicité donnée aux enquêtes

Toutes les étapes ont été testées avant la mise en œuvre de l'enquête définitive. Trois enseignantes ont participé au test d'enquête dans son intégralité. Le questionnaire en ligne a été divisé en trois parties afin que le remplissage puisse se faire en trois temps, en fonction de la disponibilité du répondant.

La publicité donnée aux différentes enquêtes, entre 2004 et 2005, s'est faite par notre propre réseau de relations, par de nombreux IA-IPR (Inspecteur d'Académie, Inspecteur Pédagogique Régional), par les pages d'accueil des sites académiques d'Éducation musicale, par des réunions dans le cadre de la formation continue des enseignants (pour l'académie de Toulouse), enfin par une information dans le journal de l'association de spécialistes, l'APEMU.

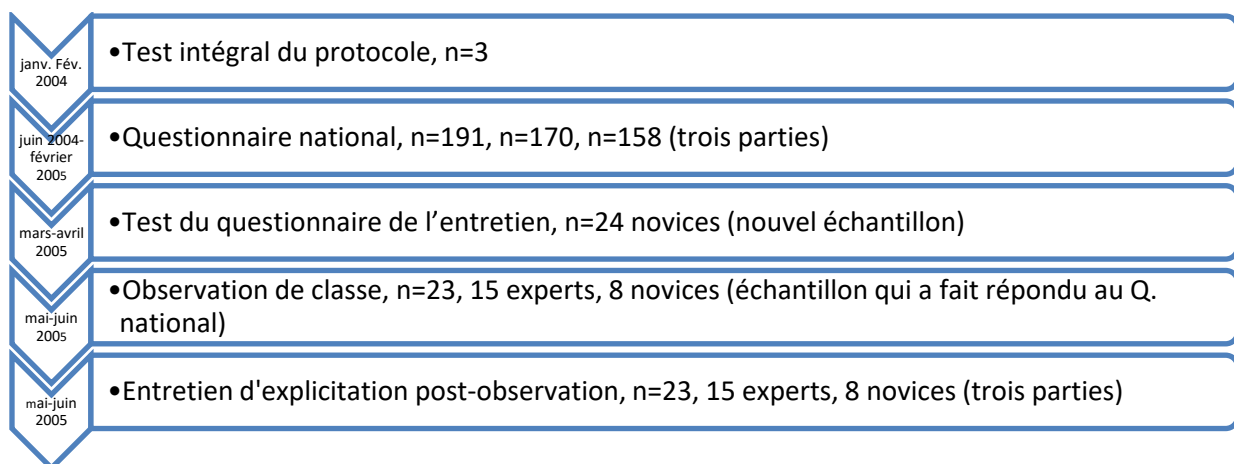


Figure 5 - Ordre des étapes des méthodes de collecte de données auprès d'enseignants d'Éducation musicale entre 2004 et 2005 (non publié)

### 5.9. Nature des éléments empiriques

La nature des éléments empiriques recueillis est de quatre sortes : textuelle (données verbales écrites), numérique ou de mesure (chiffres, nombres, dates...), iconographique, en l'occurrence filmique soit audio et vidéo, et sonore (données verbales orales enregistrées lors des entretiens). Les données filmiques n'ont pas été exploitées durant cette première période, pour les raisons déjà évoquées plus haut. Les échelles de mesure utilisées étaient de trois types :

- Nominales sous forme d'étiquette (succession de mots) plus ou moins longue (limitée à 256 caractères pour excel, 255 pour SPSS). SPSS emploie le terme de « chaîne », pour chaîne de caractères. Cette échelle correspond aux données des questions ouvertes ;
- Par intervalles (pour les intervalles d'âge de pratique des instruments) ;
- Ordinales : les individus sont alors classés par des variables croissantes ou décroissantes qui peuvent subir un traitement numérique lorsqu'un ordre logique (pas du tout d'accord à tout à fait d'accord) des modalités est respecté.

### 5.10. Échantillons

Les enquêtes débutèrent en 2002. Le protocole intégral d'enquête a été testé auprès de trois enseignants volontaires avant de mettre en œuvre l'enquête définitive. La technique retenue pour l'enquête définitive a été l'échantillonnage aléatoire pour des raisons de faisabilité. Dans un premier temps, nous avons enquêté sur les paramètres nationaux et académiques, c'est à dire les mesures référées à la population (Howell, 1998) des enseignants d'Éducation musicale du public et du privé sous contrat, en France métropolitaine et dans les départements outre-mer. Ainsi, nous avons pu référer et caractériser les différents échantillons des répondants aux différentes parties du questionnaire et de l'entretien. Nous avons pu établir la représentativité, autrement dit la validité externe de nos différents échantillons d'enquête. Sur les 6648 dénombrés par la Direction de la programmation et du développement<sup>1</sup> (DPD) en 2001-2002, ce furent 191 enseignants en poste entre 2004 et 2005, qui répondirent à la première partie du questionnaire national. Cet échantillon n°1, dit national, car des enseignants en poste dans 23 académies ont répondu (n=191) a été qualifié de non probabiliste, mais de représentatif de manière exemplaire (Dépelteau, 2011, p. 230-235). En revanche, l'échantillon n° 2, du test d'entretien, académique et indépendant des autres échantillons, constitué de 24 novices (professeurs stagiaires en poste cette année là) auprès desquels nous avons testé certaines questions centrales que nous voulions poser lors de l'entretien ainsi que l'échantillon académique n°3 (celui de l'entretien définitif) constitué de 23 enseignants ayant participé à l'enquête totale (questionnaire, observation filmée, entretien) (n=23, 8 novices et 15 experts) n'étaient pas représentatifs. Enfin un 4<sup>e</sup> échantillon a consisté à additionner les échantillons n°2 (24 novices du test d'entretien) et n°3 (23) pour un total de 47 enseignants (15 experts et 32 novices).

Cinq échantillons (avec celui du test) (figure 6) correspondent aux différents temps des enquêtes, en référence à la population qui était constituée de 6648 enseignants en 2001-2002 au niveau national et de 259 enseignants pour l'académie de Toulouse en 2004 (au moment de l'enquête) :

- Échantillon 0, test du protocole intégral : questionnaire, observation de classe et entretien : 3 enseignants ;
- Échantillon 1, questionnaire national : 191 enseignants partie 1, 170 partie 2, 158 partie 3 ;
- Échantillon 2, test de l'entretien d'enquête : 24 novices (professeurs stagiaires de l'académie de Toulouse, non inclus dans l'échantillon 1) ;

<sup>1</sup> Centre de documentation, Sous-direction des études statistiques, 58, boulevard du Lycée, 92170 Vanves, Tel. : 01 55 55 73 58 ou 01 55 55 73 61 Fax : 01 46 48 65 34. e-mail : [dpd.documentation@education.gouv.fr](mailto:dpd.documentation@education.gouv.fr)

- Échantillon 3, observation post-classe et entretien (académie de Toulouse) : 23 enseignants, inclus dans l'échantillon 1 (15 experts + 8 novices) ;
- Échantillon 4, pour le traitement des questions explicites sur les valeurs des enseignants, addition des échantillons 2 et 3 (entourés en bleu), soit 47 enseignants (15 experts et 32 novices).

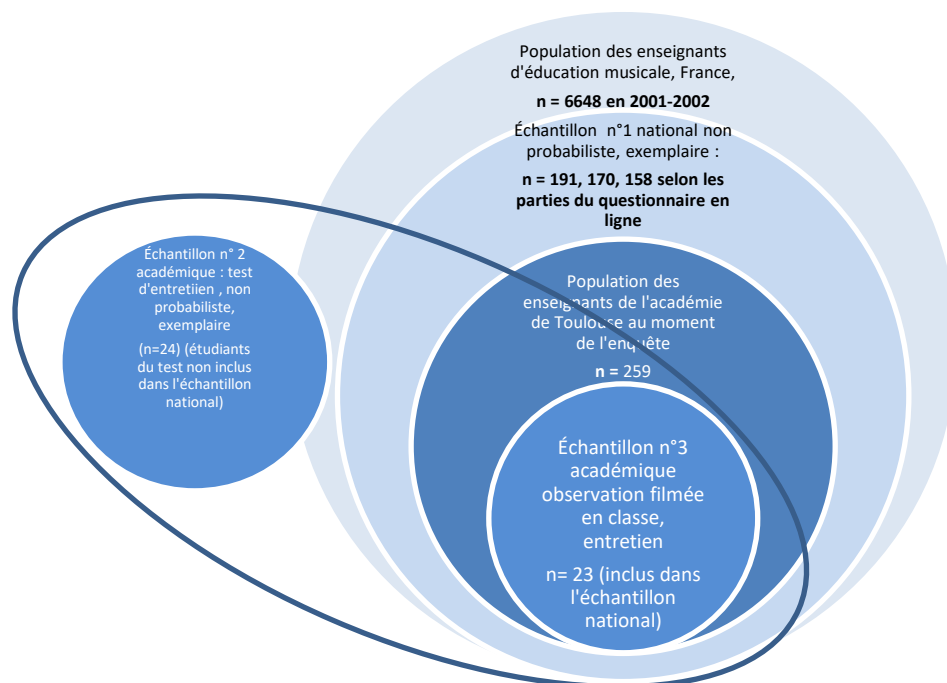


Figure 6 - Emboîtement des échantillons en regard de la population (non publié)

## 6. Traitement des éléments empiriques

Trois types de traitements ont été appliqués aux éléments recueillis durant cette première période : quantitatif pour des données dites numériques (chiffres, nombres, dates), qualitatif pour les données verbales ou textuelles ainsi que pour l'élaboration de listes de catégories regroupées au sein de taxinomies (par exemple la taxinomie des valeurs déclarées implicitement). Enfin, un traitement dit mixte (quantitatif et qualitatif) a été appliqué aux données verbales issues des questions ouvertes, transformées en catégories : ces catégories ont été à leur tour comptabilisées et ont pu faire l'objet d'un traitement quantitatif de type statistique, lorsque jugé nécessaire, par exemple pour repérer les grandes tendances.

Le traitement et l'analyse de l'ensemble des données recueillies grâce au questionnaire en ligne et lors de l'entretien mené post observation de classe ont été réalisés à l'aide de l'application SPSS version 11.5 (Kinnear, Gray, 2005) dans laquelle la saisie exhaustive 1) des variables et 2) des réponses issues des formulaires ou des enregistrements des entretiens, a été effectuée par nos soins.

Les données quantitatives ont été traitées grâce à des statistiques descriptives (fréquences, taux) et inférentielles : corrélation, analyses de variance ou comparaison de moyennes de plusieurs groupes (hommes, femmes) ou tranches d'âge de ceux qui sont entrés dans le métier entre les dates suivantes qui correspondent aux parutions de programmes : 1945-1977 ; 1978-1985 ; 1986-1990 ; 1991-1995 ; 1996-2006. Un autre type de traitement a porté sur quelques questions fermées afin de produire des profils d'individus, à l'aide de l'outil désigné par *Arbres hiérarchiques* dans SPSS.

Les données qualitatives, soit les réponses aux questions ouvertes<sup>1</sup> ainsi que les textes officiels de programme ont fait l'objet d'un double traitement : découpage en unités linguistique ayant du sens (propositions), analyse du contenu, codage sans index préalable de catégories, tris successifs validés par accord intra-juge en catégories mutuellement exclusives, irréductibles et homogènes, enfin étiquetage des catégories. Dans certains cas nous avons aussi opéré un tri par catégories et rang de réponses. Dans le cas de la question « Pouvez-vous nommer les valeurs qui vous unissent actuellement à la discipline que vous enseignez ? Quels seraient vos mots pour les dire ? », tout en tenant compte du vocabulaire employé dans les réponses par les enseignants (Van der Maren, 1996, p. 436), nous avons référé ces réponses à la table des valeurs que nous avons élaborée à partir des valeurs et des systèmes de valeurs décrits par des spécialistes de la question (philosophes, historiens de l'éducation, esthéticiens...). Dans d'autres cas, en l'absence d'item correspondant, nous avons proposé un étiquetage nouveau. Dans tous les cas, cette opération d'étiquetage (après le codage) vise à aboutir à une représentation réduite manipulable des réponses très nombreuses. Parfois deux niveaux d'étiquetage ont été proposés : un niveau méta avec un nombre de catégories réduit et un niveau de sous catégories en nombre plus conséquent (par exemple pour les critères permettant de juger une œuvre).

Sur ces mêmes données issues des questions ouvertes, nous avons aussi procédé à une analyse automatisée (méthode quantitative) de ces discours à l'aide d'un logiciel développé par des psychologues sociaux, Tropes<sup>2</sup>. Ces méthodes se renforcent en autorisant une vérification mutuelle.

Ce type d'analyse automatisée a été appliqué tant aux textes officiels comme les curricula dans le cadre plus général d'une analyse épistémique et didactique (Mangez, Liénard, 2008), qu'aux réponses aux questions ouvertes posées aux enseignants. Cet outil met à jour les intentions narratives, descriptives et argumentatives en produisant des statistiques sur 1) le style du discours, 2) la fréquence d'apparition des grandes catégories de mots (substantifs, types de verbes, types d'adjectifs et de modalisations ou adverbes, connecteurs, pronoms, univers de référence etc), 3) la co-occurrence (tendance d'un mot à en faire apparaître un autre), 4) le taux de liaison entre des catégories de mots. Il permet de détecter des propositions remarquables et dès lors de comparer des textes de même nature.

Mais l'utilisation d'un tel outil ne remplace pas la démarche que nous allons décrire dans le paragraphe suivant. En effet aucun logiciel ne permet d'analyser l'implicite. L'objectif de l'analyse propositionnelle des discours automatisée rejoint l'objectif de Jouve : comprendre comment le texte parle de quelque chose.

Ainsi, ces analyses automatisées ont été croisées avec une analyse sémiologique utilisée en linguistique dans l'étude des œuvres littéraires (Tripiet-Mondancin, 2008d, p. 123). Jouve (2001), dont nous avons suivi un séminaire, relève les procédés ou techniques qui permettent de présenter une idée en tant que valeur dans un texte, de mettre en scène ces valeurs, éventuellement de les hiérarchiser. Jouve (2001) fonde ses travaux sur la sémiologie narrative de Greimas (1966), sur la poétique du normatif (Hamon, 1984) et sur l'analyse de l'énonciation et des signaux de la subjectivité (Kerbrat-Orecchioni, 2002, cités par Tripiet-Mondancin, 2008d, p. 123-124). Qui défend quoi ? Comment s'organisent les différents univers axiologiques présents dans les textes et les réponses des enseignants ?

<sup>1</sup> Ces réponses dans le cas du questionnaire en ligne ont été saisies par les répondants eux-mêmes (limitées à 255 caractères). Les réponses dans le cadre de l'entretien ont été saisies par nos soins.

<sup>2</sup> « Tropes©, version 8.2, <http://www.tropes.fr>. Cette application informatique, permet de savoir quels sont les principaux univers sémantiques ou acteurs, la structure des relations qui les lient, la hiérarchie de ces relations (proportions de tel ou tel type de verbe, de substantif, de modalisation, etc.) et leur évolution dans le texte. L'analyse grâce à ce type de logiciel permet donc de trouver le sens d'un ou de plusieurs textes en mettant la subjectivité du codeur à distance, le temps de l'analyse. » (2008, p. 230).

## 7. Validité interne, fiabilité

Une attention particulière a été portée à 1) la rigueur des méthodes employées témoignant ainsi d'une forme de validité interne des données, 2) la fidélité, la précision, la maîtrise des facteurs manipulés, la transparence des traces de l'ensemble des données et catégorisations qui en ont découlé, et donc le contrôle et la vérification possibles de celles-ci, l'exhaustivité, la vérification des catégorisations (identification des relations d'inclusion, d'exclusion, de recouvrement) en visant 90% de fidélité (ou d'accord intra observateur) à des semaines de distance. Les nombreuses heures passées à catégoriser nous font penser que nous avons acquis une réelle habitude et une forme de neutralité durant ces opérations, gage d'une certaine fiabilité.

Enfin, même si nous ne l'avons pas mentionné dans la thèse ou dans les articles qui ont précédé et suivi celle-ci, nous avons fait preuve de prudence systématique et donc méthodique à l'égard des documents et témoignages recueillis à propos de l'histoire de la discipline scolaire, des textes officiels de programme, des contenus d'épreuves de concours, des coefficients, des contenus de formation proposés tant par exemple au lycée La Fontaine (Paris, 16<sup>e</sup>) que dans les universités qui ont proposé des cursus musicologiques remplaçant peu à peu la formation dispensée au lycée La Fontaine. Cela nous a conduit à nous assurer systématiquement (à évaluer en quelque sorte) de l'authenticité des documents recueillis. Par authenticité nous entendons avec Langlois et Seignobos (cités par Dépelteau, p.281), le fait que le document examiné correspond rigoureusement à celui qui a été produit, du point de vue de sa provenance (auteur, provenance, datation) et de sa restitution (lorsque ce n'est pas l'original mais une copie ou une traduction). Le classement de ces sources ou documents par le chercheur vise ensuite à les hiérarchiser en sources primaires - ou principales - et secondaires qui complètent les précédentes. Dépelteau parle à ce sujet d'évaluation ou de critique externe. Une dernière critique, interne cette fois, des documents recueillis a été opérée à partir de l'analyse de contenus pour vérifier la validité de faits relatés et l'interprétation que l'auteur en a faite ; c'est ce que à quoi nous avons procédé notamment lors de la consultation des ouvrages traitant de l'histoire de l'enseignement musical.

## Scène 3 - Résultats : des valeurs déclarées à leur genèse

Les résultats sont résumés selon les deux grandes questions que nous avons posées : quelles sont les valeurs déclarées par les enseignants et quelle est leur genèse ?

### 1. Une précaution, neuf ensembles de résultats

La question générale<sup>1</sup> a généré neuf grands ensembles de résultats ou d'énoncés généraux. Plutôt que de conclure tel type de vérité, selon les concepts utilisés par G. Mialaret et Dépelteau, nous parlerons de lois fondées sur des énoncés. Nous entendons par *loi* avec Varenne « *Toute proposition qui énonce, sous forme universelle, l'existence d'une connexion entre un ensemble de conditions (propriétés, états, paramètres, variables etc.) et un ensemble d'autres conditions. Cette connexion peut être considérée comme causale ou non* » (2012, p. 244). Par « ensembles de conditions » nous entendons d'une part les questions et d'autre part les grandes tendances de réponses que ces questions ont générées.

#### 1.1. Limites de l'induction

Ce premier constat n'est pas un résultat en soi mais sous-tend les huit ensembles de résultats. Les énoncés de résultats ont été élaborés à partir des réponses d'échantillons différents dont le plus important, issu du questionnaire national, est constitué de 191 enseignants. L'échantillon de la deuxième partie de ce questionnaire est constitué de 170 enseignants ; celui de la troisième partie est de 158 enseignants. À cet échantillon de répondants à l'enquête définitive, s'ajoute l'échantillon des 24 professeurs stagiaires qui ont participé au test d'enquête par entretien. Les réponses à un grand nombre de questions posées lors de ce test ont été évaluées comme exploitables dans l'enquête définitive.

La population des enseignants d'Éducation musicale du second degré était de plus de 6800 au moment de l'enquête, en 2005. Si les trois premiers échantillons du questionnaire national ont été évalués comme représentatifs, en revanche l'échantillon des enseignants d'une seule académie (Toulouse, n=23) observés en classe et filmés et qui ont ensuite participé à l'entretien ne l'est pas.

Quelle que soit la taille de l'échantillon, nous rappelons les limites de la démarche inductive adoptée dans ces différentes parties des enquêtes sur les valeurs et leur genèse : « *l'induction ne garantit pas la véracité de ses énoncés généraux car l'observation d'une réalité ne peut jamais être complète* »<sup>2</sup> (Dépelteau, 2011, p. 69). Le problème de l'énoncé d'un résultat qui se veut universel est qu'il peut s'avérer faux lors de l'examen d'un nouveau cas. La science ne peut pas être certaine de ses découvertes, de la même manière qu'une société ne peut être certaine que ses lois ne doivent pas être révisées. Certains chercheurs font appel aux probabilités mais pour dire que la vérification d'un énoncé hypothèse ou loi est toujours probabilitaire et jamais certaine ; autrement dit plus l'hypothèse est confirmée par les faits et les expériences, plus la probabilité de véracité est élevée mais jamais certaine à 100%. « *Mais à défaut d'être certaines ces lois nous permettent de prévoir et de pouvoir* » (Dépelteau, 2011, p. 71). Dépelteau conclut que si les hypothèses ne sont pas vérifiables, néanmoins la probabilité que les résultats soient vrais est élevée. Il pense avec les pragmatistes qu'on peut s'en servir, avec prudence toutefois. L'interprétation des résultats qui suivent s'inscrit dans le rappel de cette forme de relativisme.

#### 1.2. Valeurs esthétique-éthiques prédominantes

Ainsi lorsque les enseignants sont questionnés implicitement (à l'aide d'indicateurs comme les *finalités*, les *qualités*, le *rapport aux programmes*, aux *inspections pédagogiques*, le *sentiment de liberté et de*

<sup>1</sup> Quelles sont les valeurs déclarées implicitement, explicitement, et enfin plus spécifiquement les valeurs esthétiques, hors classe par des enseignants d'Éducation musicale ? Ces questions générales ont généré les trois derniers chapitres de la thèse, IX et X et XI ainsi que plusieurs articles.

<sup>2</sup> Dépelteau donne l'exemple célèbre de Popper dans la logique de la découverte scientifique (p. 23) à propos des cygnes : l'observation menée ne justifie pas la conclusion qu'ils sont tous blancs.



*satisfaction dans le système éducatif...*) (n = 191) et explicitement, mais d'une manière générale (n = 47), c'est-à-dire sans qu'aucune allusion à une catégorie de valeurs plus qu'une autre ne soit faite dans la question (*quels sont vos mots pour dire vos valeurs ?*), alors nous observons une étroite correspondance<sup>1</sup> ou concordance<sup>2</sup> des valeurs énoncées, c'est-à-dire une tension ou une imbrication entre valeurs morales et esthétiques souvent au sein d'un même énoncé de réponse (modèle 2 et 3).

Il n'y a pas de corrélation<sup>3</sup> entre l'âge et la prédominance des valeurs morales et donc pas de différence significative entre novices et experts dans le fait de déclarer explicitement en premier rang de valeur des valeurs morales. Cela recoupe d'autres résultats d'enquêtes sur les enseignants qualifiés d'altruistes (Houssaye, Jourdain). C'est aussi l'un des résultats de l'enquête de Pasco, Guinard et Kermarec qui ont étudié l'influence de facteurs, dont l'âge, sur les orientations de valeur(s) des enseignants d'EPS (2006). Le résultat qui concerne les novices est aussi proche des résultats de l'enquête de l'EVS sur les valeurs des jeunes Français – de 18 à 29 ans – (Galland, Roudet, 2001). Les tranches d'âge dans les deux enquêtes sont comparables. En revanche, dans notre enquête, si ces valeurs sont revendiquées par les experts, elles sont vécues comme héritées (imposées par une autorité extérieure institutionnelle ou sociétale) par les novices (75%). Nous avons aussi analysé cette tension comme une forme d'indexation des valeurs esthétiques aux valeurs morales, à propos des valeurs énoncées implicitement, dans le sens presque économique du terme soit d'une action qui consiste à lier la valeur d'un capital à l'évolution d'une variable de référence (CNRTL). Ce résultat mériterait d'être approfondi dans des études futures. Que ce soit chez les novices et les experts, les valeurs intellectuelles s'avèrent un peu plus en retrait (3<sup>e</sup> position) : il est question de transmission de connaissances, d'étayage des connaissances sur les faits musicaux, du fait de savoir situer, analyser, comprendre, catégoriser.

Ce premier résultat correspondrait à ceux de Schwartz (2006, p. 960) qui explique que la « validité » de la théorie qu'il expose ne dépend pas de la manière dont les valeurs sont mesurées (les dix mêmes valeurs apparaissent). Si nous le ramènon à notre enquête, les mêmes catégories apparaissent, et en ce qui nous concerne, dans le même ordre d'importance, que les questions sur les valeurs des enseignants d'Éducation musicale (sans précision) soient générales ou bien soient posées implicitement ou explicitement.

### **1.3. D'une morale hétéronome à une morale autonome**

La taxinomie à laquelle nous avons abouti fait donc clairement apparaître la suprématie de la catégorie des valeurs morales et éthiques lorsqu'on les regroupe, sur la catégorie esthétique. Cette suprématie ne se dément pas, même si plus les enseignants s'expriment, plus ils passent d'une conception altruiste ou hétéronome à une conception individualiste dans laquelle l'importance de l'autonomie et du jugement critique est énoncée. L'énoncé « *valeur d'Artagnan, tous pour un, un pour tous* » employé par l'un des enseignants qui a participé à l'intégralité de l'enquête (questionnaire national, observation de classe, entretien post observation), résume bien ce trajet qui va des valeurs morales aux valeurs éthiques, de l'altruisme à l'individualisme, d'une morale hétéronome vers une morale autonome, vers l'avènement du sujet (Piaget, 1973 [1932] ; Kohlberg, 1981, 1984 ; cités par Flanagan, 2004). Les concordances entre valeurs énoncées implicitement au niveau national (n=191) et valeurs énoncées explicitement au niveau académique (n= 47), nous ont amenée à conclure que ces 191 enseignants auxquels s'ajoutent les 24 novices ayant participé au test, quelle que soit la manière de les interroger ne se contredisaient pas ; cela renforçait par conséquent les résultats. Quelques exemples permettent de saisir qu'au-delà de la

<sup>1</sup> « A.- Rapport entre des choses, des personnes. 1. Association, rapport logique, corrélation entre deux ou plusieurs choses... 3. Rapport d'analogie. ».

<sup>2</sup> Là encore nous proposons une analogie avec la signification du terme tel qu'utilisé en physique, c'est-à-dire, « *Relation entre deux vibrations sinusoïdales de même nature et de même période lorsque la différence de leur phase est nulle* » (Uv. Chapman 1956); cf. aussi B. Decaux, *La Mesure précise du temps*, 1959, p. 99 et *Siz*. 1968). » (TLFi).

<sup>3</sup> Test de Pearson.

formulation des finalités (l'un des indicateurs éprouvé que nous avons choisi) se jouent des questions de respect, de tolérance, d'écoute, d'ouverture à autrui mais aussi à la diversité des musiques : « *enseigner au-delà de la musique, le respect, la tolérance, le vivre avec les autres* », « *développer le sens de l'écoute de la musique et des autres* », « *ouvrir, faire découvrir des mondes sonores, des cultures musicales différentes, diversifiées* », « *connaître, partager le plaisir musical, prendre du plaisir, découvrir les joies de la pratique en groupe* », « *favoriser l'épanouissement de la sensibilité, éveiller la curiosité musicale* », « *développer la créativité musicale de l'élève* ». À la question explicite des mots pour dire leurs valeurs, ce sont en première instance dans l'ordre décroissant, le respect, l'écoute et la tolérance qui sont majoritairement cités. Ces trois valeurs semblent cardinales dans le sens qu'elles sont plébiscitées tant chez les novices que chez les experts.

#### **1.4. L'Éducation musicale, la musique en tant que valeurs**

Au carrefour des deux grandes catégories de valeurs, moralo-éthiques d'une part lorsqu'on les regroupe et esthétiques d'autre part s'ajoute la valeur allouée à l'Éducation musicale, ce que Heinich qualifie de valeur-objet : du point de vue des répondants, la *discipline scolaire* « est » valeur tout autant que la musique. Pour un grand nombre d'enseignants, il s'agit de donner à tous, l'accès à la musique. Cette valeur accordée à la discipline est renforcée du fait que nous avons montré des corrélations significatives voire très significatives entre la *confiance* des répondants dans le système éducatif et une grande satisfaction dans le métier (.000), un sentiment de *liberté* dans la prise de décisions dans le collège (.002) et dans la classe (.012) (n=158), entre une grande *satisfaction* dans le métier et une perception positive des programmes d'Éducation musicale (.019).

Cette valeur de la discipline semble peut-être moins évidente pour les novices que pour les experts. En effet, après l'énoncé des trois valeurs cardinales communes, dans le même ordre de prépondérance (respect, écoute et tolérance), viennent ensuite des réponses spécifiques aux uns et aux autres. Dans l'ordre décroissant, les experts citent l'*ouverture*, la *discipline Éducation musicale*, les *gens*, le *style*, le *plaisir*, le *travail*, les *connaissances*, tandis que les novices citent la *politesse*, l'*autorité*, le *plaisir*, le *travail*, la *justice*, la *liberté* et la *culture* (Tripiet-Mondancin, 2008d, 2013). Si les experts citent explicitement la discipline scolaire en tant que telle, les novices l'évoquent mais dans le sens d'expression de l'ordre social, dès lors qu'ils parlent de politesse (sous-entendu de la part des élèves et peut-être de la leur) en lien avec l'autorité nécessaire qui favorise le travail dans la classe, l'enseignement donc. Dans le cas des novices, les réponses semblent poser ces valeurs comme des éléments qui pourraient permettre de construire la valeur de l'Éducation musicale.

#### **1.5. Rapport au concept assumé, avant tout moral**

Lorsque les enseignants sont questionnés lors de l'entretien post-observation sur leur rapport au concept de valeur, il apparaît qu'il n'est ni refoulé ni dissimulé (Heinich, 2006, p. 313-314) : ils se posent tous (n=23) explicitement la question de la place des valeurs dans leur enseignement, notamment dans les situations de gestion des conflits, mais aussi en lien avec les apports du cours d'Éducation musicale, la passion musicale et les vertus socialisantes de cette discipline scolaire, incluant la pratique chorale qui s'ajoute à l'heure hebdomadaire, les discussions et réactions à partir des auditions d'œuvre, l'enseignement du fait musical religieux, ou encore dans les situations de non reconnaissance sociale de la valeur de l'Éducation musicale, (Tripiet-Mondancin, 2006b, 2013a). Ces 23 enseignants se posent cette question autant hors de l'Éducation nationale (45%) que dans l'Éducation nationale (45%), seul tout autant qu'avec, dans l'ordre décroissant, des collègues, des formateurs lors de leur formation au métier à l'IUFM, ou en formation continue, des membres de leur famille, des inspecteurs pédagogiques régionaux, des adultes autres que les enseignants dans le collège, le-la conseiller.ère pédagogique (lors de la formation en alternance), un professeur de philosophie, un directeur d'école de musique, un médiateur académique. Cette question s'est posée pour 8% d'entre eux lors de la formation initiale au

métier en IUFM et pas du tout à l'université. Que ce soit au niveau de la définition du terme *valeur* par les enseignants, des synonymes énoncés, ou encore du sens qu'ils donnent au concept (par exemple favoriser le cours et l'école, bien vivre ensemble, accéder au bonheur, conduire sa vie) et des conceptions sous-jacentes, c'est surtout le système des valeurs morales qui est principalement en jeu par inférence, plutôt que celui des valeurs esthétiques (évaluation des œuvres), comme lorsqu'il est question « *d'échelles de valeurs des élèves calquées sur Skyrock* ».

### **1.6. Préférences pour les musiques savantes, populaires, traditionnelles**

Les « préférences » et « goûts »<sup>1</sup> personnels musicaux des 158 enseignants répondants vont vers les musiques savantes pour 39%, les musiques populaires pour 24%, les traditionnelles pour 12%, le jazz pour 9%, des musiques très diverses (8%), ou encore les musiques savantes du XXe siècle pour 6% (Tripier-Mondancin, 2008d, p. 495). Seuls trois enseignants ont du mal à citer les musiques qu'ils apprécient le plus car leurs goûts sont, disent-ils, « trop vastes ». Huit enseignants déclarent ne pas avoir de préférence, ce qui signifie qu'ils apprécient des répertoires très diversifiés, « éclectiques » disent certains, (« dans la mesure où j'écoute de tout, tout le temps »). Enfin, en regard des préférences énoncées avant le baccalauréat, les résultats montrent une augmentation très nette du nombre de répondants préférant « tous les styles » ou ayant de nombreuses préférences. Pour rappel, les deux premières grandes catégories de préférences déclarées au moment de l'enquête sont inversées relativement à celles qui étaient les leurs avant le baccalauréat.

### **1.7. Des préférences musicales aux valeurs scolaires**

Lorsque les enseignants sont questionnés explicitement sur les liens entre leurs préférences musicales « privées » et leurs intérêts et leurs choix musicaux dans le cadre de l'enseignement (n=158) (Tripier-Mondancin, 2011), 22,9% des répondants déclarent des liens étroits (il y a stricte égalité entre préférences et choix pour enseigner), 67,7% déclarent en partie des liens. Seuls 9,5% des répondants dissocient leurs préférences de leurs choix en matière de contenus enseignés. Ainsi leurs préférences se font-elles socle de référence totalement pour presque un tiers, en partie pour deux tiers. Dans ce cas, nous pourrions dire avec Heinich que leurs *préférences* constituent des *valeurs-objets* (analyse nouvelle par rapport à la thèse). Leurs préférences dont nous avons montré qu'elles étaient ethnocentrées, se font valeur « scolaire », parce que majoritairement en lien avec leurs intérêts musicaux dans le cadre de leur enseignement. Les préférences jouent donc totalement ou en partie un rôle important dans le choix des œuvres chantées, écoutées, analysées en classe et plus particulièrement pour les hommes (corrélation très significative,  $p=,023$ ,  $n=158$ ). Cela promet dès lors, comme nous l'avons déjà mentionné, dans l'ordre décroissant des réponses, les musiques dites savantes (principalement modales et tonales mais aussi celles du XXe siècle), les musiques populaires, les musiques traditionnelles et le jazz au rang de valeurs esthétiques « scolaires ». Si l'ordre de leurs préférences déclarées était celui-ci en 2004-2005, nous n'étions pas sûre que leurs choix pour la classe se fassent en tenant compte rigoureusement de ces équilibres. Nous déclarions que seule une autre enquête qui prendrait appui sur ces premiers résultats, permettrait de le dire. C'est ce que nous allons examiner après la thèse (voir scène 3 de l'acte III).

Dans une deuxième question, complémentaire de celle énoncée et destinée à vérifier les réponses à la précédente, seuls 6% disent enseigner exclusivement des styles différents de leurs préférences. Entre l'entrée dans le métier et l'enquête en 2004, 65% des 158 répondants déclarent une évolution des styles abordés (en lien avec l'évolution de leurs goûts, leurs découvertes, leur curiosité, le bousculement des

<sup>1</sup> La question « Parmi tous ces contacts musicaux que vous avez eus, pourriez-vous citer quelles sont vos réelles préférences musicales, en d'autres termes vos goûts musicaux ? ». « Nous avons mis sur le même plan dans cette question préférence et goût afin d'aider l'enseignant à cerner ce qui lui est demandé. [...] Dans les différentes définitions du mot « valeur », la dimension de motivation, d'agissement, indique bien le rôle joué par ces préférences dans la genèse des valeurs : cela indiquerait pour certains, une antériorité de la préférence sur la valeur. Pour d'autres, les valeurs sont des préférences ». (Tripier-Mondancin, 2008, p. 495, 2012).

habitudes, le besoin de changement, l'augmentation de leur assurance « pédagogique », leur expérience).

### **1.8. Rapport personnel aux œuvres esthético-épistémique, non relativiste**

Lorsque le niveau d'énoncé des questions n'est plus général mais qu'il côtoie explicitement l'évaluation des œuvres, les valeurs esthétiques, alors la tension se déplace entre valeurs esthétiques au sens étymologique (émotions, subjectivité, réception de l'auditeur, sensibilité) et intellectuelles (connaissances factuelles sur les œuvres, objectivation).

Tout d'abord, la partie de l'entretien consacrée explicitement à la valeur de la musique montre que pour une très grosse majorité (69% des 23 interrogés), « *tout ne se vaut pas* ». Si pour 21% « *tout se vaut* » car « *d'un point de vue humain, il y a toujours un truc qui vaut quelque chose* », ou encore « *j'aimerais pouvoir dire que tout se vaut* », « *un objet musical acquiert une valeur d'utilité en tant qu'objet scolaire* », néanmoins pratiquement tous (entre 87% et 92.9%, car un hésite et un autre aurait préféré que la question parle de « jugement esthétique » plutôt que de « jugement de valeur ») déclarent qu'il est important de construire son propre jugement de valeur. Cela nous a conduit à interpréter la position de ces 23 enseignants comme non relativiste.

Lorsqu'ensuite ces 23 enseignants sont questionnés, dans la dernière partie de l'entretien<sup>1</sup>, sur leurs critères personnels pour « juger » au sens d'évaluer les 12 compositions écoutées alors la tension précédente demeure entre valeurs esthétiques (dans le sens où prédominent très nettement l'expression de la sensibilité, des émotions du récepteur) et épistémiques (connaissances s au sujet de la composition), reléguant totalement à la marge les valeurs morales (modèles 2 et 3). Parmi les 12 morceaux proposés à l'écoute, deux auraient pu se prêter à des commentaires relatifs à des problèmes moraux ou éthiques en regard des textes (non fournis aux enseignants) : l'un issu du courant musical dit « métal lyrique » ou encore « métal symphonique » (*Wanderlust*, composé par Tero Kinnunen, en 2000) et l'autre du *Death metal*<sup>2</sup> (*Behind the smile* composé en 2001 par Michael Amott, Christopher Amott, du groupe *Arch Enemy*). Le choix des morceaux avait fait l'objet d'une attention particulière afin que les enseignants puissent débattre d'éléments qui font en général l'objet de débats dans les communautés des spécialistes voire des fans : à propos de l'interprétation, de la facture même de la composition, des choix esthétiques et économiques sous-jacents, de l'idéologie véhiculée par le texte et la violence de la musique ressentie, des langages musicaux employés, de la plus ou moins grande complexité de la facture, ou encore de la prise de son (Tripier-Mondancin, 2008d, p. 504).

En l'occurrence, les enseignants parlent avant tout d'eux-mêmes plutôt que de la composition ou encore du compositeur ou de l'interprète, ou du preneur de son. Ces réponses font état de formes diverses de réception de l'œuvre en se référant d'une part à leur sensibilité (émotions ou sentiments, sensibilité personnelle, « intéressant », « captivant », « beauté », « surprises », « créatif », « original », « difficile d'accès ») et d'autre part à leur analyse de la composition (connaissances analytiques au sujet de la composition comme les techniques de structuration et de composition, l'intérêt du texte, son sens, richesse du contenu, style musical, originalité). Nous avons vu là un lien avec l'histoire de l'esthétique et avec la nature du concept de « valeurs » : entre description (faits) et appréciation. Que l'expression « d'outils » et de « critères » pour « juger » soit générale ou particulière à ces 12 œuvres, les jugements subjectifs sont prédominants sur les jugements objectifs ou factuels. Cet équilibre énoncé implicitement

<sup>1</sup> Exactement quatre questions successives, du général au particulier, ont été posées à propos des 12 œuvres écoutées, en employant tantôt le terme outil tantôt critère, tantôt « choix » ou tantôt « juger » : (1), « si tout ne se vaut pas, quels sont vos outils personnels, pour discerner, pour hiérarchiser, pour faire des choix, dans les musiques existantes ? », (2) « pensez-vous qu'il soit important de construire son propre jugement de valeur ? (3) « s'il est important de construire son propre jugement de valeur, quels sont vos critères pour juger une musique ? » (4) « quels sont vos critères pour juger la musique que nous écoutons ? » (Tripier-Mondancin, 2008, p. 503).

<sup>2</sup> C'est un sous-genre du Métal qui émergea à partir du Thrash métal dans le début des années 1980.

(c'est nous qui l'avons ainsi catégorisé et quantifié, propositions après propositions) s'oppose par conséquent à ce que les enseignants déclarent ensuite demander en classe (*cf. infra*).

### **1.9. Enseignants responsables de la formation du jugement de valeur**

Lorsque les enseignants sont interrogés en référence à ce qui se joue en classe, ils se déclarent à 89% responsables de la formation du jugement de valeur des élèves et à ce titre, ils disent accueillir le jugement critique des élèves dont ils ont la charge, prioritairement lors des activités d'écoute. Pour cela, ils privilégient les connaissances, cherchent à faire différer par l'élève son jugement de goût, souvent formulé trop rapidement dès les premiers sons entendus. L'enseignant souhaite que l'élève pondère son jugement de goût, prenne le temps de construire un jugement de valeur, grâce aux connaissances acquises ou en cours d'acquisition.

Si faire construire aux élèves leur propre jugement de valeur est important pour ces enseignants, pour autant ils ne s'autorisent pas à en prononcer en classe, puisque 75% d'entre eux (n=23) disent qu'ils n'en prononcent pas ou hésitent à le faire (dans ce cas avec humour ou le moins possible sauf quand les élèves le demandent). On peut supposer que ce positionnement correspond soit au souhait de laisser l'élève libre de construire son propre jugement de valeur, à la manière des psychanalystes, soit à l'influence de la formation universitaire et de l'enseignement spécialisé dispensée (conservatoire), ou encore des concours passés. En effet, ces différentes institutions (concours compris) qui dispensent, valident et certifient une formation initiale pour les musiciens oblitèrent la formulation de jugements de valeur, tant à l'écrit qu'à l'oral, comme nous avons pu l'analyser dans les contenus d'épreuves de concours de recrutement par exemple. Cela ne veut pas dire que des références esthétiques soient absentes des formations dispensées. Il y aurait une étude à mener sur ces questions (comme évoqué lors de la soutenance de thèse). La quasi-totalité considère que la capacité à juger s'acquiert en faisant apprendre à l'élève à différer son jugement de valeur, en le décalant de son propre jugement de goût, en général assez immédiat. Pour ce faire, ils déclarent privilégier les connaissances, en lien avec une connaissance de soi, grâce, dans l'ordre décroissant, à l'écoute de musiques variées, l'analyse, la compréhension de la construction des oeuvres, la comparaison des œuvres, l'expression du ressenti et des préférences, la verbalisation d'une manière générale, de la justification de son goût ou de son rejet, la pratique du chant et d'un instrument, le débat. Si 68% des enseignants interrogés déclarent tenir compte des jugements de valeur émis par les élèves, 21% tantôt les prennent en compte, tantôt les laissent de côté et 8% considèrent qu'ils ne sont pas là pour cela. L'intention de départ presque unanimement partagée (à plus de 92%) ne semble pas être transposée mécaniquement dans le réel de la classe puisque seulement 60.9% prévoient que les élèves puissent émettre des jugements de valeur souvent (33%), parfois ou ponctuellement (27%). Un tiers ne le prévoit jamais. Dans tous les cas, qu'ils le prévoient ou pas, 66 % déclarent que les élèves en prononcent sans avoir été sollicités. 75% pensent que « *les élèves sont en mesure d'émettre des jugements de valeur à condition qu'ils dépassent leurs jugements de goût* », « *en apprenant à distinguer notamment leur goût (« j'aime », « je n'aime pas »), du jugement de valeur (« c'est nul », « c'est beau »), grâce aux analyses lors de travaux d'écoute notamment* » (Tripier-Mondancin, 2008d, p. 538). Nous notons que ces enseignants donnent les mêmes exemples que ceux proposés par Souriau dans *Vocabulaire de l'esthétique*, à l'entrée « valeur » (Souriau E. et Souriau A., 2010). En effet, pour E. Souriau et A. Souriau, « *porter un jugement de valeur ce n'est pas dire « j'aime » ou « je n'aime pas »* » (2010, p. 1458). Nous avons constaté une corrélation significative entre le fait que « *plus l'enseignant prévoit qu'un élève émette un jugement de valeur* », plus il pense que « *l'élève peut en émettre un* » et inversement. La comparaison de ces réponses lors de l'entretien avec ce qui se joue dans les classes reste à mener (travail en cours).

### **1.10. Enseignants du premier et du second degré résonnent en sympathie**

Suite à ces premiers travaux, après la thèse, en 2010, nous avons comparé, avec Maizières, les valeurs déclarées implicitement par des enseignants généralistes du premier degré (n=16) lorsqu'ils enseignent l'Éducation musicale, avec celles déclarées par des professeurs spécialistes de l'Éducation musicale et opérant dans le secondaire (n=191). Les échantillons ne sont certes pas comparables et ne permettent pas de généraliser. Néanmoins les résultats résonnent en sympathie<sup>1</sup> dans le sens qu'ils présentent d'étroites similitudes : les valeurs esthétique-éthiques prédominent sur les valeurs intellectuelles ou scientifiques (Maizières, 2013 ; Maizières et Tripier-Mondancin, 2018a). Toutefois, les enseignants du premier degré déclarent développer davantage de compétences cognitives transversales comme l'attention la concentration alors que ce seraient plutôt la pratique musicale et les connaissances sur le fait musical qui seraient privilégiées par les enseignants du second degré.

## **2. En quête de la genèse des valeurs déclarées**

### **2.1. L'Éducation musicale constituée en discipline scolaire**

La deuxième enquête a permis de conceptualiser l'Éducation musicale, au terme d'un recensement des faits qui la concernent, en tant qu'appartenant à l'ensemble des disciplines scolaires enseignées du début à la fin de la scolarité obligatoire en France (Tripier-Mondancin, 2008a, b, c, d, 2010a, b). Cette réflexion s'inscrit dans le prolongement des travaux relatifs à l'histoire des disciplines scolaires qui en renouvelant les problématiques traditionnelles, s'est constituée en véritable domaine de recherche, selon Chervel, dans un article fondateur (1988, p. 115). Jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'expression *discipline* désignait « *la police des établissements, la répression des conduites préjudiciables à leur bon ordre* » (1988, p. 60). Mais il manquait une expression qui puisse désigner « *la liste des cours groupés par analogie d'enseignement* » (circulaire du 24 mars 1884, citée par Chervel, 1988, p. 61). Le concept de « discipline », élaboré par les historiens, s'est imposé après la première guerre mondiale. Pour Chervel, une discipline est une « *façon de discipliner l'esprit, c'est-à-dire de lui donner des méthodes et des règles pour aborder les différents domaines de la pensée, de la connaissance et de l'art* » (1988, p. 64). Reuter (2007c, p. 85) propose prudemment la définition suivante : une « *discipline scolaire est une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques d'outils [...] articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école* ». Une discipline est constituée de composantes structurelles au-delà de ce qui a été déjà mentionné : contenus, organisation par thèmes, périodes, exercices, modalités de contrôle, de travail, outils, supports, espace propre ou non, tenue particulière... Elle varie historiquement et géographiquement, elle est toujours en débat, en négociation au sein de l'école et de la société ; nous ajoutons que c'est le cas lorsqu'il s'agit de disciplines artistiques, appelées parfois à justifier ou à légitimer leur existence. Les disciplines sont caractérisées par des fonctionnements institutionnels en lien avec leur identité, leur importance et la légitimité (donc la valeur) qui leur est accordée, leurs désignations, leur permanence au sein du cursus, la distribution ou non distribution dans l'ensemble des filières (au lycée en particulier pour l'Éducation musicale), le poids des horaires, les coefficients dans les examens, le nombre d'enseignants, la proportion dans la formation des maîtres... Les disciplines scolaires sont à distinguer 1) des disciplines savantes pratiquées par les chercheurs (en constante évolution, très pointues), 2) des disciplines universitaires (également d'un haut niveau mais plus stables que les précédentes, dans l'idée de former de futurs spécialistes) (Reuter, 2007b, p. 71). Si la discipline scolaire dénommée *mathématique* trouve son équivalent à l'université, ce n'est pas le cas de *l'Éducation musicale* scolaire à laquelle correspond la musicologie, l'ethnomusicologie dont nous avons également reconstitué

<sup>1</sup> Nous faisons volontairement l'analogie avec la résonance par sympathie de deux cordes d'un même instrument : la première, susceptible de vibrer sur une fréquence N, se met à résonner, de manière plus ou moins audible, lorsque la second produit une vibration sonore dans son voisinage sur la même fréquence N, ou sur la fréquence N', dont N est un harmonique proche.

brèvement l'histoire. Les disciplines scolaires, dont l'Éducation musicale peuvent aussi être en relation 1) avec des espaces extrascolaires, comme les écoles de musique, les conservatoires, 2) avec des espaces professionnels, comme le milieu et les salles de diffusion de la musique, 3) avec les pratiques musicales privées. Certaines disciplines scolaires sont apparues récemment (les sciences économiques et sociales), quand d'autres sont anciennes (la philosophie, la musique), ou encore tendent à disparaître (les langues anciennes).

## **2.2. Valeur renforcée : de l'Éducation musicale à l'éducation musicale**

Nous avons établi un lien entre la valeur allouée à l'Education musicale par les enseignants interrogés et l'histoire de la discipline, ainsi instituée, qui témoigne par inférence de sa valeur éducative, au sein de la mosaïque des disciplines, ainsi que des valeurs qu'elle véhicule. Trois ensembles d'attributs (et de valeurs) ont émergé de notre étude : le premier conféré par la sphère politique, législative, le deuxième conféré par la noosphère<sup>1</sup> au sens chevallardien et par extension par la sphère de la recherche, le monde de l'édition et le troisième conféré par les deux sphères précédentes réunies. Seul l'horaire hebdomadaire d'enseignement alloué donne à penser que la valeur de l'EM serait amoindrie. Nous renvoyons le lecteur au chapitre III de la thèse et à l'ouvrage édité qui détaillent ces attributs que nous avons considérés comme des indicateurs de valeurs (Tripier-Mondancin, 2008d, p. 192-193, 2010b). La valeur éducative constatée s'est d'autant plus renforcée qu'à partir de 2002 (décret n°2002-91, du 18 janvier), le ministre alors en fonction, Jack Lang, a fait voter un arrêté visant au rééquilibrage en termes de quotité d'heures à enseigner chaque semaine, pour un certifié et un agrégé d'EM : hormis les professeurs d'EPS, désormais tous les enseignants du second degré font le même nombre d'heures d'enseignement, quelle que soit la discipline enseignée.

L'Éducation musicale se fait concept au sens où Barth l'emploie. Un concept est d'abord une dénomination ou étiquette. Le premier certificat pour pouvoir enseigner en 1887 intégrait cette dénomination : Certificat d'Aptitude à l'Éducation Musicale et à l'enseignement du chant et de la musique (CAEM) (Tripier-Mondancin, 2008d, p. 246). L'association de spécialiste des professeurs d'Éducation musicale l'APEMU, créée en 1946, les arrêtés de programmes entre 1960 et 1964 et les arrêtés portant sur le concours de recrutement « CAPES d'Éducation musicale et de chant choral » (JO du 5 juillet paru le 17 août 1972, p. 8842) intégrèrent la dénomination. Le CAEM fut supprimé au moment où l'agrégation d'Éducation musicale et de chant choral était créée le 21 août 1974 (JO du 4 septembre 1974, p. 9197). De fait, même si un chercheur comme J.P. Mialaret écrit au sujet de recherches sur l'éducation musicale au sens élargi, l'Éducation musicale, en France faisait sa place dans l'Éducation nationale, c'est-à-dire dans l'enseignement général, sur le modèle de l'Éducation physique et sportive.

Nos derniers travaux (Roubertie Soliman et al., 2019 ; Abello et al., 2022, soumis pour publication) montrent que des projets ou dispositifs de pratiques orchestrales collectives s'implantent à marche forcée dans le monde et en France à partir de 2009. Ces dispositifs, comme celui désigné par Démos (Dispositif d'Éducation Musicale et Orchestrale à vocation Sociale) en France s'approprient alors le syntagme, pour signaler leur conception d'une éducation musicale qui vise une forme de démocratisation, en dehors du scolaire cette fois, comme l'affirmait le fondateur et responsable de DEMOS, Gilles Delebarre, lors d'un colloque à Bordeaux (2017). Les enjeux éducatifs sont d'autant mieux mis en avant que les questions d'inégalités sociales sont prises en compte dans ces projets. Derrière les enjeux, c'est la question des valeurs éducatives et sociales véhiculées en lien avec l'apprentissage musical qui fait l'objet d'un intérêt certain de la part des promoteurs de ces projets. La délimitation du territoire initial dévolu à l'éducation

<sup>1</sup> Lieu de sélection des savoirs à enseigner comme les groupes de travail ou le conseil supérieur de l'Éducation.

jusque là scolaire est donc en train de se modifier, tout en renforçant sa valeur, puisque le concept fait flores.

### **2.3. Liens entre valeurs déclarées et programmes**

Par ailleurs, nous avons observé une relation forte entre les valeurs énoncées implicitement par les enseignants et les valeurs présentes dans les programmes en vigueur (1995-1998) mais aussi dans les programmes antérieurs (programmes auxquels les enseignants déclarent reconnaître une forme d'autorité). Ainsi, pour ne prendre qu'un exemple, l'importance attribuée à l'ouverture de l'enfant et de l'adolescent à la perception consciente du monde des sons et du musical, considérée comme la première des finalités de l'Éducation musicale par les enseignants, traverse les programmes de 1944 jusqu'à ceux de 1995-1998 connus de la totalité des répondants de notre enquête. Il en est de même pour l'importance accordée à la joie, au plaisir de faire de la musique et d'en entendre. Ce sont des valeurs-grandeurs selon les catégories de Heinich. Les mêmes liens s'observent entre les énoncés explicites de valeurs (=47) et les programmes à propos de l'ouverture, du plaisir, de la sensibilité, de la créativité. La préconisation d'une « éducation à et par la musique » qui dès 1977 est présente tant pour le cycle élémentaire que pour le collège, n'est pas sans rappeler l'équilibre et la tension entre valeurs morales (dimension liée à l'éducation) et esthétiques (dimension liée au musical).

### **2.4. Peu de lien entre valeurs déclarées et formation universitaire et au conservatoire**

La relation est moins évidente entre 1) les valeurs déclarées implicitement et explicitement par les enseignants, 2) le rapport personnel à l'œuvre musicale énoncé dans lequel les critères subjectifs sont tout aussi importants que les critères plus objectifs et 3) la formation initiale reçue, les attendus des concours préparés et passés. En effet, les références au plaisir, aux émotions, au sensible d'une manière générale, sont absentes des cursus de formation, au profit de l'érudition, de l'acquisition de connaissances, de techniques vocale, instrumentale, en direction de chœur, en harmonie, en écriture solides (Delahaye et Pistone, 1982). Certes ces connaissances au sens large sont présentes mais ne sont pas prédominantes dans les valeurs énoncées implicitement par les enseignants (2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> position). Il serait intéressant, à partir d'une nouvelle enquête de voir si la musicologie et l'enseignement musical spécialisé, en France, intègrent ces dimensions d'une éducation à l'esthétique dans la formation, depuis les années 1980, comme le suggèrent Vendrix (2004) et Meeùs (2015). Vendrix mentionne en effet que la musicologie porte une attention, depuis vingt ans, au moment où il écrit l'article, aux phénomènes de l'expérience, au réexamen de ses objets, à l'intégration de nouvelles approches. Ainsi, la musicologie selon lui placerait à nouveau l'expérience esthétique au centre ; les *gender studies* s'intégreraient au discours musicologique (Vendrix, 2004). Quant à Meeùs, il mentionne le souhait de Kerman auteur de *Contemplating Music* (1985) de vouloir réintroduire au titre de la *new-musicology* américaine, la subjectivité dans la musicologie (d'où le titre de l'ouvrage) par le jugement subjectif, le jugement de valeur en tant qu'élément d'analyse valide pour la musicologie (Meeùs, 2015, p. 106). Kerman s'élève aussi au passage contre une prédominance de la musique savante occidentale (une autre des caractéristiques de la musicologie française, même si celle-ci s'est peu à peu ouverte durant le XX<sup>e</sup> siècle. Mais ni Vendrix, ni Meeùs ne citent d'enquête sur les plans d'études proposés dans les différentes universités françaises. En fin de thèse, nous en restions aux constats énoncés dans l'ouvrage de Delahaye et Pistone (1982) pour notre analyse de ce qui s'est fait en France.

Concernant les questions liées aux valeurs morales qui arrivent en tête des réponses des enseignants, elles sont semble-t-il également absentes des programmes des cursus musicologiques et des cursus<sup>1</sup> en

<sup>1</sup> Les quatre textes programmatiques des écoles de musique et conservatoires (appelés schémas) équivalents de ceux édités dans l'Éducation nationale ont été analysés depuis le premier paru en 1984 : 1984, schéma directeur organisation pédagogique, 1991-1992 schéma directeur d'orientation pédagogique, 1996, nouveau schéma national d'orientation pédagogique musique, 2007-2008 nouveau schéma national d'orientation pédagogique musique.



école(s) de musique et en conservatoire(s). Au moment où nous menions l'enquête, elles étaient par contre évoquées par certains enseignants novices à propos des cursus de formation initiale en IUFM.

En revanche, le vécu de la formation reçue par les enseignants, avant le baccalauréat, les rapports aux savoirs musicaux (identitaire, épistémique puis social) tissés lors des différentes pratiques musicales, semblent clairement en relation avec les valeurs implicites : ce qui est jugé important c'est de ne pas reproduire ce qui a été peu apprécié, de faire vivre aux élèves ce qui a plu, comme les pratiques musicales collectives, des répertoires diversifiés, les émotions vécues en lien avec un désir de liberté, d'improvisations.

## **2.5. Liens entre rapport des élèves à l'oeuvre visé et études musicologiques**

Il y aurait donc d'après les réponses analysées un rapport privé des enseignants aux œuvres musicales, distinct d'un rapport scolaire à construire et qui serait en partie didactisé. Ce que les enseignants déclarent demander à l'élève lors de l'écoute d'œuvre (différer le jugement de goût en faisant appel aux connaissances) est nettement différent de ce qu'ils énoncent lors de l'écoute des 12 extraits proposés dans le protocole. La demande de mise à distance de la sensibilité des élèves (sans être pour autant refusée) est peut-être liée au fait que la construction du jugement critique qui laisserait une place à l'explicitation des émotions ou des sentiments ressentis, est absente en musicologie à l'université, au conservatoire, dans les concours comme nous venons de le voir. Pour autant, durant les deux années de formation au métier après la licence universitaire, les enseignants sont sensibilisés à des programmes qui depuis ceux de 1977 jusqu'en 1995-1998<sup>1</sup>, prescrivent de conduire les élèves vers davantage de discernement en donnant la primauté à la démarche de confrontation avec les œuvres musicales, par la sensibilité, la créativité, par l'expression de l'élève, plutôt que par l'intelligible : « sentir d'abord, comprendre ensuite, apprendre enfin ». Cette dimension n'a de cesse jusqu'à l'heure où nous écrivons ces lignes (programmes de 2015), car même si la finalité que constitue la compréhension de l'œuvre est affirmée, le trajet passe par l'expression du sensible, des émotions. Finalement les répondants à l'enquête en 2005 annonçaient par leurs propos les programmes de 2008 puis de 2015. En effet, dans les programmes de 2015 il s'agit par exemple « d'Argumenter un jugement sur une musique. Ecouter et respecter le point de vue des autres et l'expression de leur sensibilité » (MENESR, p. 145) ou un peu plus loin « Exprimer ses goûts au-delà de son ressenti immédiat. Ecouter et respecter le point de vue des autres et l'expression de leur sensibilité. Argumenter un choix dans la perspective d'une interprétation collective. » (MENESR, p. 148). En outre une des fiches « ressource » éditée par le Ministère et intitulée *Les enseignements et l'éducation artistiques. Une éducation de la sensibilité par la sensibilité* (MENESR, 2016) mentionne une « démarche spécifique » :

*« Questionnant l'émotion, le pédagogue de l'art accorde ainsi une place déterminante au sensible pour pouvoir faire acquérir des compétences et construire des connaissances. Postulat didactique qui veut que l'objectivation et la construction du savoir puisent leur source dans la sollicitation de l'émotion née de la pratique vocale, plastique, corporelle et/ou de la rencontre avec une pièce musicale, une œuvre d'art, un spectacle. Les pratiques artistiques dans lesquelles l'élève s'implique à l'école le conduisent en effet à éprouver de nouvelles sensations, à recevoir et percevoir autrement, à être attentif au monde et donc à s'approcher soi-même. Au-delà d'une succession d'activités, l'élève est progressivement amené à entrer dans une pratique à visée artistique et à en saisir les enjeux. Véritable assise d'une culture de la sensibilité et d'un apprentissage des émotions, ces pratiques signifient pour l'enfant la possibilité d'accéder à d'autres types de savoirs et d'apprendre autrement. »* (MENESR, 2016, p. 2).

<sup>1</sup> Programmes en vigueur au moment de l'enquête.

La suite du document fait référence à une distinction entre émotions et sentiments, en évoquant une « mise à distance » ou un « processus de transformation » (MENESR, p. 3) : « Mais cette démarche n'en resterait qu'à une confrontation de ressentis si elle n'engageait pas un processus de transformation vers le sentiment, une mise en mots, une mise à distance du ressenti qui mobilise aussi les connaissances et les compétences acquises antérieurement. La verbalisation, véritable moment d'apprentissage, apparaît donc comme essentielle pour glisser de l'émotion vers le sentiment. [...] Verbaliser ses émotions, ses perceptions, ses sentiments, ses sensations, les relier à celles des spectateurs, à commencer par ses pairs, tout en mobilisant ses acquis permet ainsi d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences. ».

## **2.6. Préférences musicales, choix de forme scolaire et valeurs de la musicologie**

La primauté de la valeur accordée par les enseignants au répertoire savant en regard des répertoires populaires, traditionnels et jazz, du fait non seulement de leurs préférences personnelles mais aussi des choix qu'ils déclarent faire en termes d'œuvres enseignées, correspond aux valeurs véhiculées par la musicologie et par le conservatoire. En effet, si à partir de 1976, l'ouverture à des styles musicaux s'installe dans les formations en musicologie (concours compris), en revanche les équilibres en faveur du répertoire savant demeurent. Le non-relativisme des enseignants résonne avec le non-relativisme induit par les structures de formation. Un lien fort semble donc s'être tissé entre les confrontations musicales, les répertoires abordés, les formations reçues tout au long du cursus et les valeurs esthétiques énoncées en tant qu'enseignant. Quant à l'éclectisme musical déclaré par les enseignants en matière de préférences personnelles, il rappelle les travaux de Coulangeon sur lesquels nous reviendrons dans l'acte III (Coulangeon, 2003, 2010).

## **3. Lois, premiers modèles**

En conclusion provisoire de ce résumé des résultats obtenus, il est permis de penser que nous avons approché des lois de société, au sens d'énoncés qui connectent, de manière causale ou non causale, deux ensembles de conditions (dans le cas de notre enquête des tendances de réponses en fonction de questions) (Varenne, 2012, p. 244). Et si l'on reprend les grandes catégories de lois ou de vérités décrites par Dépelteau et Mialaret (en remplaçant le terme « vérité » par « loi »), nous avançons que les deux enquêtes ont conduit à des résultats du type :

- Lois formelles en lien avec la logique des questions posées au fur et à mesure de l'enquête qui a permis d'arriver à une logique des résultats pour l'enquête 1 (valeurs déclarées) plus ou moins en lien avec l'approche causaliste de l'enquête 2 (modèle 2 et 3) ;
- Lois de type psychologique et de témoignage (témoignages d'enseignants) ;
- Lois de type historique établissement de faits (histoire de la discipline scolaire Éducation musicale en lien avec histoire de l'enseignement) ;
- Lois de type taxonomique (nombreuses catégorisations opérées à partir des questions ouvertes) ;
- Lois de type statistique(s) surtout descriptives, mais inférentielles pour certaines questions fermées (corrélations et anovas).

Pour résumer ces résultats, nous proposons deux modèles (modèle 2 et 3) dont le premier qui est une « reprise » plus développée d'une tentative que nous avons proposée dans un chapitre d'ouvrage (Tripier-Mondancin, 2013a, p. 251).

Le modèle 2 vise à « faciliter une présentation intelligible<sup>1</sup> » en produisant un résumé par réduction de données des relations entre la question posée (générale ou spécifique), son objet (Q) et les résultats en

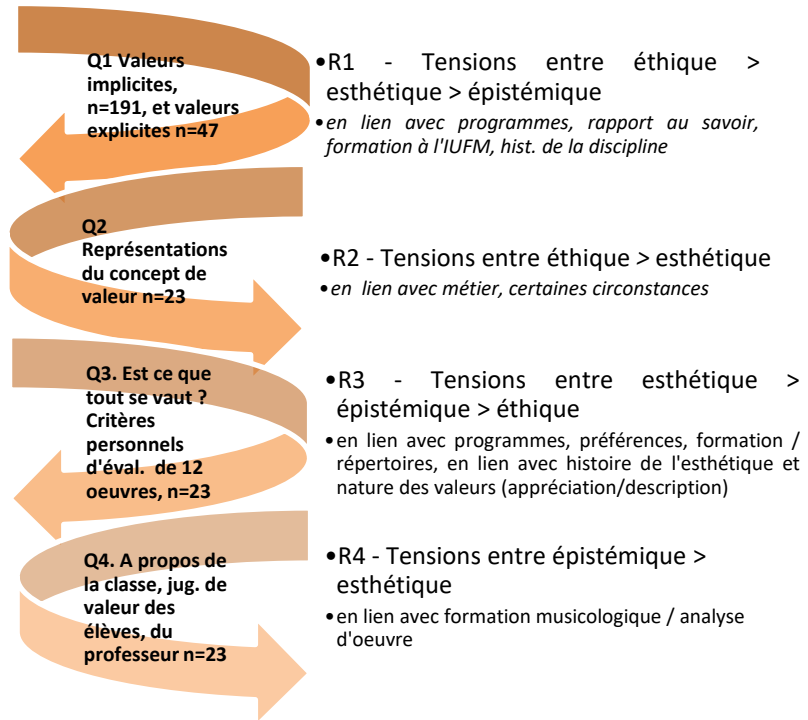
<sup>1</sup> Deuxième grande catégorie de fonctions des modèles selon Varenne (2008-2009, 2016, p. 14).

termes de grandes tendances de tensions présentes dans les réponses entre grandes catégories de valeurs (R), plus ou moins en lien avec des éléments ou variables participant ou non à la genèse de ces valeurs et / ou de ces tensions. Le signe > signifie la prédominance d'un point de vue quantitatif d'une catégorie sur l'autre, dans les réponses des enseignants.

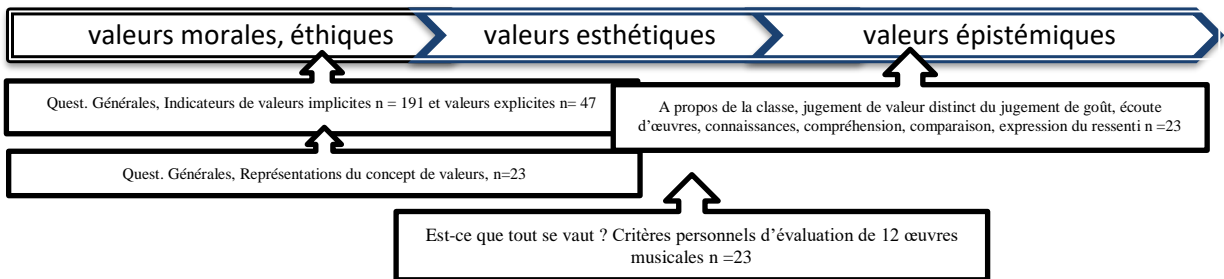
Le modèle 3 vise à la fois à faciliter l'accès aux grands résultats, en matière d'équilibre entre grandes catégories de valeurs énoncées selon les questions. Il peut faciliter la discussion entre chercheurs, entre praticiens, voire la prise de décision pour agir tant dans des protocoles de recherche que dans une classe<sup>1</sup>. Il y aurait matière à discussion sur le fait d'avoir représenté dans le second modèle, le continuum des grandes catégories de valeurs de manière linéaire : cela induit non seulement une lecture de gauche à droite mais cela sépare et éloigne les valeurs intellectuelles (de la science), des valeurs morales. Comme nous venons de l'écrire, d'après les réponses des enseignants, ces catégories ne sont pas pensées séparément mais dans une forme de continuum voire d'imbrication. Nous aurions voulu représenter ce second modèle de manière circulaire de telle sorte que toutes les catégories de valeurs puissent communiquer entre elles et que les valeurs intellectuelles se retrouvent conjointes aux valeurs morales. Mais dans ce cas, nous aurions eu peu de place pour ajouter les curseurs symbolisant les grands types de questions posées. Par ailleurs, les outils graphiques disponibles ne nous ont pas permis de pouvoir modifier la place de la flèche au dessus des rectangles : la flèche est obligatoirement centrée, or le premier rectangle à gauche devrait rigoureusement se prolonger jusqu'aux valeurs intellectuelles car présentes dans les réponses. Mais dans ce cas, la flèche se serait centrée sur les valeurs esthétiques or ce ne sont pas celles-ci qui sont prépondérantes. L'intérêt de ce second modèle réside toutefois dans le fait qu'il permet de comprendre qu'en fonction de l'espace (dans ou hors classe) auquel l'enseignant réfère, sa réponse varie très significativement. Il semblerait que dans la classe, en particulier lors de l'écoute d'œuvres musicales, les valeurs morales et éthiques soient à la marge, au profit du développement des connaissances ; elles le seraient aussi dans le rapport personnel des enseignants aux œuvres musicales.

---

<sup>1</sup> Ce qui correspond à la 1<sup>ère</sup> et à la 4<sup>e</sup> fonction (Varenne, 2008-2009).



Modèle 2 - Résumé des liens entre 1. Types de questions posées (Q) (colonne de gauche dans la spirale, ordre chronologique de l'enquête), 2. Résultats (R) en termes de tensions entre grandes catégories de valeurs (colonne de droite) (à partir de Tripier-Mondancin, 2013a, p.251)



Modèle 3 - Autre représentation des liens entre types de questions, grands résultats (direction des flèches et longueur du rectangle) en termes de prédominance de catégories de valeurs déclarées par des enseignants d'Éducation musicale (non publié)



## Scène 4 - Rechercher un dialogue entre des disciplines, 2001-2013

### 1. Méthode pour un état de l'art

L'état de l'art (comprenant le cadre théorique, les méthodologies de recherche) a sans cesse évolué durant les années d'élaboration puis de valorisation<sup>1</sup> de la thèse, en lien avec l'évolution de notre pensée. Si cet état de l'art continue d'évoluer dans le cadre de cette note de synthèse, le présent paragraphe ne tient pas compte de ces dernières avancées. Pour résumer nos confrontations durant cette période 2001-2013, malgré les limites de la méthode, nous choisissons de récapituler les noms des chercheurs dont nous avons abordé les travaux en lien avec notre problématique (annexe 3, tableaux 16 et 17). Les auteurs lus sont classés en fonction des différentes parties des travaux de cette première période, constitués principalement de la thèse. Aux noms de chercheurs, nous avons associé une ou deux disciplines de recherche dans laquelle ou lesquelles leurs travaux s'inscrivent principalement, d'après les informations disponibles en quatrième de couverture ou encore d'après les qualifications affichées. Dans un deuxième temps, les auteurs lus sont regroupés par discipline de recherche (tableau 23). Volontairement, nous ne mentionnons pas les dictionnaires en ligne ou imprimés qui nous ont également servi de points d'appui.

### 2. Cinq disciplines principales de recherche

Ainsi il apparaît qu'au-delà de certains auteurs qui nous accompagnent de manière rapprochée, certains champs ou disciplines de recherche sont prédominants en nombre de références, durant cette première période, quand d'autres le sont moins. Tous ont néanmoins leur importance.

En conclusion, en ce qui concerne les « *sections dont chacune correspond à une discipline* » répertoriées au Conseil national des universités (CNU), et le nombre d'auteurs cités (tableau récapitulatif 23), nos travaux de la première période s'ancrent majoritairement sur cinq disciplines de recherche :

- La philosophie (68 auteurs),
- La musicologie (56),
- Les sciences de l'éducation (50)
- La sociologie (36)
- La psychologie, dont la psychologie sociale (29).

Neuf autres champs ou domaines viennent compléter l'état de l'art. Ces champs ou domaines ne font l'objet ni d'une section et ni d'un groupe de sections au CNU. Certes les lectures sur l'histoire de l'enseignement pourraient être rattachées soit à la 70<sup>e</sup> section, sciences de l'éducation et de la formation, soit encore à la 22<sup>e</sup>, histoire des civilisations, des mondes modernes et du monde contemporain. Mais nous avons souhaité les mettre en évidence. Le lecteur trouvera ainsi dans l'ordre décroissant, des références relatives à l'histoire de l'école, de l'enseignement et de la formation (17 auteurs), à des travaux d'institutionnels<sup>2</sup> (15), à la linguistique (12), aux sciences sociales et politiques (11), à l'ethnomusicologie (5), à la psychologie de la musique (4), à la psychanalyse, la biochimie et la neurobiologie (2), à l'économie (2), à l'anthropologie (1).

Si nous nous référons aux distinctions que J.P. Mialaret a faites entre sciences de l'éducation musicale et didactique de la musique, nos travaux lors de cette première période s'inscrivent clairement en sciences de l'éducation musicale. En effet, ce sont les conditions générales d'existence de fonctionnement et d'évolution des faits d'éducation musicale que nous avons cherché à décrire dans cette première période de recherche. Nos travaux sur l'histoire de l'enseignement musical, en particulier

<sup>1</sup> Nous employons le terme de valorisation dans le sens dans lequel l'université en général l'emploie : production d'articles, de chapitres, d'ouvrages, de conférences, de communications.

<sup>2</sup> Comme les IGEN, Inspecteurs Généraux, les IA-IPR, Inspecteurs d'Académie, Inspecteurs pédagogiques ou les ministres.

au XX<sup>e</sup> siècle, dans le cadre de l'Éducation nationale, pourraient s'inscrire dans les travaux menés en musicologie ou encore en histoire (22<sup>e</sup> section). Seuls deux articles ont été publiés dans une revue classée en 18<sup>e</sup> section (Journal de Recherche en Éducation musicale).

### 3. Variations des disciplines selon les objets de recherche

Plus précisément, notre posture en tant que chercheuse relativement à la question des valeurs s'est construite à partir de travaux d'ethnomusicologues (4) de sociologues (2) et plus récemment d'historiens (2). Les présupposés et la problématique ont été élaborés principalement à partir de travaux en sciences de l'éducation (20) en philosophie (9), sociologie (7), sciences sociales et politiques (5). Ces équilibres semblent cohérents en regard du fait que la problématique des valeurs est davantage une problématique générale de l'éducation et de la vie en commun qu'une problématique spécifique à l'enseignement de la musique.

La conceptualisation de l'objet central (tableau 22) « valeur » (acception, dénotation, attributs, forme linguistique et fonctions, sens des valeurs) s'est appuyée principalement sur la lecture de travaux de vingt-quatre philosophes, théoriciens des valeurs, de l'éducation, de l'esthétique ou encore de la musique. Néanmoins la lecture ponctuelle de quelques travaux de chercheurs rattachés à dix autres disciplines ou domaines universitaires a étayé cette construction du concept : la littérature, la sémiologie et la pragmatique, les sciences sociales et politiques, la sociologie de l'art, l'esthétique, la psychanalyse, l'économie, la psychologie et philosophie de la musique, la psychologie dont la psychologie sociale, l'anthropologie, la biochimie et neurobiologie. L'inférence des valeurs (soit à partir de la forme logico-linguistique des valeurs et des normes, soit à partir d'indicateurs) notamment lorsqu'elles sont implicitement exprimées, s'est appuyée sur la littérature, les sciences sociales et politiques, la sociologie, la philosophie et les sciences de l'éducation.

La conceptualisation des corollaires (tableau 22) comme l'esthétique, les valeurs esthétiques, les critères esthétiques et d'évaluation des œuvres d'art, le jugement de valeur et de qualité, l'histoire du jugement et du concept de goût, s'est principalement construite à partir de la lecture de philosophes, plus précisément de l'art, ou des spécialistes de l'esthétique. Des lectures de musicologues spécialistes de l'esthétique, de la philosophie de la musique, de littéraires, de psychologues de la musique, de spécialistes des sciences du langage et de sociologie ont contribué à l'approche.

Les analogies entre l'histoire de l'esthétique et l'histoire de l'éducation se sont appuyées sur des travaux dans ces deux domaines, ainsi qu'en psychologie et en philosophie.

La recension d'enquêtes menées sur les valeurs nous a menée vers les travaux de chercheurs principalement issus de trois disciplines : la sociologie, les sciences sociales et politiques, pour les enquêtes sur les valeurs, les goûts, les pratiques culturelles, à propos des adolescents, des jeunes, des Français en général et les sciences de l'éducation pour les enquêtes à propos des enseignants. Plus ponctuellement nous avons fait appel aux philosophes déjà cités ainsi qu'à des musicologues.

La méthodologie de recherche a fait appel avant tout aux travaux menés en sciences humaines, plus particulièrement en psychologie (15), en sociologie (6), en sciences de l'éducation (2) et en sciences sociales et politiques (2). D'une manière générale la recherche documentaire s'est appuyée sur des catalogues disponibles dans le réseau des bibliothèques universitaires ainsi que dans des lieux consacrés à l'archivage des documents en lien avec le système scolaire.

La reconstitution de l'histoire (et l'examen des valeurs véhiculées) 1) de la discipline scolaire dénommée Éducation musicale, 2) de la formation des enseignants, 3) des programmes, s'est opérée à partir de lectures de travaux principalement de musicologues et plus précisément historiens de l'enseignement musical (49), à partir de travaux en sciences de l'éducation (16), plus particulièrement en histoire de

l'enseignement et des disciplines scolaires (15). Des documents écrits par des autorités institutionnelles comme les IGEN<sup>1</sup> et des travaux en pragmatique et en psychologie ont été consultés. Nous avons complété ces données par des enquêtes personnelles (*cf. supra*, recherche documentaire).

Peu de références sont citées dans la troisième partie de la thèse sur l'origine socioprofessionnelle, le cursus des enseignants, leur rapport aux savoirs musicaux, du fait que cette partie est une description des résultats de notre enquête menée sur les deux années 2004 et 2005. Cette partie n'a pas, à proprement parler, fait l'objet d'un article en particulier mais nous a servi de réservoir de données sur les caractéristiques de la population des enseignants d'Éducation musicale. En effet, ces données ont permis d'évaluer l'échantillon national (n=191) comme étant représentatif et donc permettant de décrire la population. À ce titre, ces données ont été disséminées dans plusieurs articles, en fonction des problématiques abordées. Elles constituent un rapport d'enquête guidé par une analyse fondée notamment sur l'origine socioprofessionnelle des enseignants qui ont répondu, leur cursus de formation, mais aussi sur le rapport des enseignants aux savoirs musicaux, de la petite enfance, jusqu'au moment de l'enquête. Peu d'enquêtes existant sur le sujet, les comparaisons avec des travaux antérieurs étaient donc difficiles à faire. Toutefois nous avons pu nous appuyer sur quelques travaux existant en ethnomusicologie (3) pour élaborer, par exemple, les catégories de tri des musiques déclarées être jouées, écoutées, chantées, analysées ; en sciences de l'éducation pour la question du rapport au savoir ; en psychologie de la musique à propos d'une enquête menée sur des étudiants en musicologie (Guirard) ; en sociologie de la musique à propos d'une enquête sur les élèves de conservatoire, dans les années 1980 (Hennion) ou encore sur les enquêtes récurrentes sur les pratiques culturelles (Donnat, 1998).

Les trois derniers chapitres de la thèse (IX, X, XI), les articles publiés en 2006, 2011, 2013 et 2018 qui témoignent des valeurs déclarées implicitement, explicitement, des valeurs esthétiques, des préférences musicales, des fondements des jugements de valeurs des enseignants, de leur positionnement par rapport à l'éducation des élèves aux choix musicaux, réfèrent avant tout à la philosophie (40) et aux sciences de l'éducation (24).

Par conséquent, cette synthèse, fondée sur le nombre d'auteurs se référant à tel ou tel champ disciplinaire invités dans nos travaux, fait état d'un ancrage théorique pluridisciplinaire. Cela constitue selon Pellaud (2015) un pas vers la recherche sur la complexité, dans le cas qui nous occupe, des valeurs dans l'enseignement musical dans le secondaire et plus précisément dans le premier cycle du secondaire (collège). Tant que nous cherchions à analyser les valeurs déclarées d'enseignants d'Éducation musicale et leur genèse, cette approche pluridisciplinaire semble pouvoir suffire. Ces premiers résultats enrichissent les connaissances sur l'Éducation musicale. Néanmoins ces connaissances restent juxtaposées, ne créant ainsi que peu, voire pas, de tension.

---

<sup>1</sup> Inspecteurs Généraux de l'Éducation nationale.





## **ACTE III - CHOIX DÉCLARÉS ET ACTÉS D'ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION MUSICALE**

*« La précipitation est le plus sûr moyen de répéter de vieilles idées sans aucun espoir d'éclairer celles qui sont encore dans l'ombre. » (Latour, 2007, [1999], p. 84).*



## Prologue

Nous écrivions en fin de thèse (2008) que « *seule l'analyse des [23] vidéos<sup>1</sup> archivées, doublée d'une étude longitudinale, permettrait de vérifier [aujourd'hui nous dirions décrire, comprendre] si ce qui est déclaré [en amont et en aval de la classe] par ces enseignants devient ou non une priorité dans la classe* » (Tripier-Mondancin, 2011, p. 137). Les équilibres de valeurs énoncés d'une manière générale et à propos de la classe (modèles 2 et 3, acte II, scène 3.) sont-ils les mêmes dans la classe ? Cette question demeurerait.

Alors que nous nous interrogeons ainsi en fin de thèse (2008), Favre, Hasni et Reynaud<sup>2</sup> écrivaient la même année, dès l'introduction de l'ouvrage qu'ils co-dirigeaient, que leur deuxième objectif de recherche était la constitution « *d'une méthode pour approcher sous différents angles la question des valeurs* » (2008, p. 13). Comment « *les hommes construisent leurs valeurs et comment celles-ci sont en relation avec les actions* » était également une interrogation soumise par les éditeurs aux différents auteurs de l'ouvrage, (Favre, Hasni, Reynaud, 2008, p. 13). Leur idée était « *d'appliquer une approche interdisciplinaire à la question des valeurs* » (2008, p. 13). De fait, ces questions n'allaient pas de soi.

Celle que nous posions était sous-tendue implicitement par un postulat plutôt déterministe selon lequel il y aurait influence entre ce qui est considéré important en dehors de la classe sans la présence des élèves et ce qui est considéré comme important dans la classe. Réexaminée à l'aune de celle posée par les auteurs que nous venons de citer, voici quelle serait sa reformulation :

Les valeurs des enseignants en classe, confrontées à celles des élèves constituent-elles un système autonome *versus* assujéti vis-à-vis des valeurs que ces mêmes enseignants déclarent en dehors de la classe, en amont et/ou en aval, d'une manière générale ou spécifique ? Pouvons-nous parler d'influence réciproque ? La pratique de classe vient-elle bousculer, modifier et / ou stabiliser les systèmes de valeur et de norme, déclarés par les enseignants qui ont participé à notre enquête in extenso, en amont de la classe (questionnaire) et en aval de la classe (entretien post observation) ? Le système de valeurs des enseignants se transforme-t-il ? Si oui, dans quel sens, pour quelles raisons ? Comment les enseignants font-ils face aux tensions entre valeurs, comme entre l'égalité entre les élèves, *versus* l'inégalité dans l'art, les tendances relativistes de la période post 1970 *versus* la nécessité de développer les capacités de discernement, de jugement, d'esprit critique ? Comment parler des valeurs qui seraient observables en classe ? Meirieu utilise l'expression « valeurs concrètes » pour dire celles qui sont « *attestées dans la pratique elle-même, celles qui ont un pouvoir mobilisateur pour la pratique elle-même* » (1991, cité par Maizières et Tripier-Mondancin, 2018a, p. 73). Perelman et Heinich emploient également le concept de « valeur concrète », mais dans le sens d'attachée à un être, un objet, un groupe ou une institution (la France, l'église) par opposition à des valeurs abstraites (la beauté, la justice, l'amour, le travail) (Heinich, 2017, p. 135). Jouve emploie le terme de « valeur manifestée » par un texte (2001).

C'est l'examen des formes logico-linguistiques des valeurs et des normes (acte II, scène 1) qui nous a permis d'enquêter sur celles-ci dans notre première étude. Mais les seuls énoncés du type « préférences, désirs, jugements de valeurs, finalités poursuivies » permettent-ils de repérer les valeurs en présence dans une classe ? Quelles méthodes et quels indicateurs mobiliser pour les repérer quand elles ne sont pas explicitement énoncées ? Quelles dénominations adopter pour exprimer sans périphrases les valeurs observées au sein des pratiques de classe (valeurs concrètes, manifestées, en acte) ?

<sup>1</sup> Des observations de classe durant 55'.

<sup>2</sup> J'ai pu rencontrer Daniel Favre lors d'une formation de formateur à l'IUFM de Toulouse pendant laquelle il a fait état de l'ouvrage programmé en cours. J'ai ainsi pu échanger à propos de ma problématique de thèse. Il m'a proposé d'intervenir quelques mois plus tard, dans le symposium qui se tenait dans le cadre d'un colloque de l'AMSE, à Marrakech, en 2006.

Or la recension des travaux en lien avec la pertinence de la question des valeurs (Acte II, scène 1.3.) avait mis en exergue le lien entre les valeurs et les choix notamment des enseignants. Les choix se font-ils indicateurs ? Quelle(s) relation(s) les valeurs déclarées par des enseignants (en tant que représentations préexistantes à l'expérience) entretiennent-elles avec les choix, les décisions que prennent ces mêmes enseignants ? Il s'agissait donc d'examiner si les choix opérés par les enseignants, entraînés par les questions de transpositions didactiques successives, ne permettent pas d'approcher les valeurs en classe et en dehors de la classe.

En particulier, qu'en est-il de la spécificité de l'enseignement d'un art par rapport aux autres disciplines scolaires, notamment lors des situations de développement du sens critique, des capacités de jugement, en l'occurrence de l'objet musical. L'élève est-il amené à valuer (apprécier subjectivement), évaluer (apprécier et « mesurer ») l'objet – l'oeuvre d'art ? Quelle est la dépendance ou indépendance entre les valeurs esthétiques de l'enseignant et celles que l'élève est amené à construire ? Qui prononce des jugements de valeur en classe ? Les 23 enseignants en prononcent-ils, alors qu'ils ont majoritairement déclaré ne pas en prononcer ? S'ils en prononcent, pour quelles raisons et sur quoi portent-ils ? S'ils n'en prononcent pas, pour quelles raisons ? Comment les enseignants accueillent-ils les jugements de goût, de valeur prononcés par les élèves lorsque ces derniers en prononcent ? Les tensions relevées en dehors de la classe sont-elles résolues en classe ou demeurent-elles irréductibles ?

Dans cette deuxième période de recherche, la question finalement mise à l'étude est celle des choix déclarés et actés par des enseignants, par exemple, en matière de répertoires enseignés, de formats de connaissances et plus largement de contenus d'enseignements (savoirs, savoir-faire, savoir-être, connaissances, représentations, méthodes, valeurs, rapports à), en matière de stratégies d'enseignement et de processus d'apprentissage visés, lors des deux activités centrales, l'activité vocale et l'activité d'écoute d'œuvres musicales et enfin d'une activité facultative orchestrale.

Cette question n'est pas nouvelle. Kergreis signale que l'éducation à l'environnement « *est propice à l'exploration du lien existant entre* » les valeurs, les actes concrets, les forces et les contraintes qui nous entourent, le fait de « *choisir des valeurs* » et de « *les mettre en œuvre* » (2009, p. 1). Mettre en œuvre des valeurs pour cette chercheuse est posé comme un projet de vie, un postulat. Elle cherche à « *mieux comprendre ce qui se joue dans nos choix personnels, dans nos décisions collectives ou dans nos actes concrets* ». Si cette chercheuse cherche à comprendre les impacts des choix « *vis-à-vis de l'environnement* », dans notre cas, il s'agit de comprendre les choix dans leurs relations aux valeurs, leurs articulations voire impacts ou effets vis-à-vis de l'éducation à et par l'art musical (« éduquer à et par la musique » prônaient les programmes dès 1977).

Tout comme Kergreis le préconise (2009, p. 1), nous allions dans cette deuxième période de recherche - 2012-2022 - chercher à combiner l'approche inter - voire trans-disciplinaire, à l'approche pluridisciplinaire du concept de « valeur-s » déjà adoptée entre 2001 et 2013. La conclusion de la thèse insistait sur la poursuite de ces recherches « *sous d'autres formes* », comme l'analyse des films d'études (vidéos) archivés durant la thèse. La conclusion de l'article paru en 2011 à propos de l'éducation des élèves au choix ou encore de l'évaluation de compositions musicales par les enseignants suggérait que « *l'analyse de ces résultats appelle à une collaboration interdisciplinaire (en particulier avec la psychologie cognitive)* » (Tripier-Mondancin, 2011, p. 138). En 2021, nos discussions avec Jeunier nous conduisent à suggérer que l'éthologie humaine pourrait également s'associer à la psychologie cognitive en ce qui concerne les interactions liées à la transmission des valeurs.

Pellaud signale que l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité se démarquent de la pluridisciplinarité dans le sens qu'elles viennent combler les vides entre les disciplines. Selon Walkowiak (cité par Pellaud, 2015), l'approche interdisciplinaire consiste à faire dialoguer les disciplines pour créer des passerelles

entre les savoirs. Selon Nicolescu (cité par Pellaud, 2015), ce dialogue vise le transfert de méthodes, de connaissances, d'outils, d'apports épistémologiques d'une discipline à une autre. De nouvelles disciplines peuvent émerger de ces confrontations. Quant à l'approche transdisciplinaire, elle ne cherche pas à combler des manques ou des déficits de connaissances entre les disciplines. Elle pose la question des points de convergences des disciplines. Les fondements d'une approche transdisciplinaire reposent sur l'idée que « *la transdisciplinarité est complémentaire de l'approche disciplinaire ; elle fait émerger de la confrontation des disciplines de nouvelles données [...]. La transdisciplinarité ne recherche pas la maîtrise de plusieurs disciplines, mais l'ouverture de toutes les disciplines à ce qui les traverse et les dépasse.* »<sup>1</sup>

Pour Schmid et Mathieu, « *l'interdisciplinarité est le régime normal des sciences contemporaines* » (Schmid, Mathieu, 2014). Le but de leur ouvrage était de « *construire un [savoir] commun entre des disciplines différentes* ». Néanmoins elles précisent « *que si on traite de l'interdisciplinarité toute seule, on répète toujours les mêmes choses, interdisciplinarité, pluridisciplinarité, multidisciplinarité, transdisciplinarité, en général cela s'arrête là* ». Elles proposent d'articuler ce concept d'interdisciplinarité à une « *autre problématique [...] proche pour construire ce type de savoir* », la modélisation. C'est justement ce à quoi cette note de synthèse propose de s'atteler (acte IV).

Les questions liées à l'analyse des valeurs et des choix durant l'enseignement-apprentissage peuvent constituer un point de convergence entre plusieurs disciplines. L'approche interdisciplinaire et la visée modélisatrice peuvent contribuer à la résolution du problème de l'analyse du jeu des valeurs et des choix en situation d'enseignement – apprentissage en classe.

Ouverture		
Actes	Scènes	Instances de moments
I – Logique, mécanique de la note de synthèse : vers la modélisation	Prologue S1 – Rassembler nos travaux S2 - Epistémologie et recherches sur l'Éducation musicale S3 - Mécanique des concepts pour fabriquer la recherche S4 - Des modélisations aux modèles : acceptions, dénotations, formes et fonctions	Logique, mécanique scientifique
II – Valeurs déclarées d'enseignants d'Éducation musicale, genèse : 2001-2013	Prologue S1 – Cartographier les valeurs d'enseignants et la genèse de ces valeurs S2 – Conceptions des enquêtes, collectes et traitements S3 - Résultats : des valeurs déclarées à leur genèse S4 – Recherche d'un dialogue entre des disciplines, 2001-2013	Historique 1 : 2001-2013
III – Choix déclarés et actés d'enseignants d'Éducation musicale, selon les activités : 2010-2021	Prologue S1. Décrire et comprendre les choix des enseignants S2. Conceptions, des enquêtes à propos des choix des enseignants S3. Résultats : choix déclarés, choix en classe S4. Articulations dialogiques entre concepts et champs de recherche, 2010-2021	Historique 2 : 2010-2021
IV – Rapports aux valeurs, aux choix et pratiques enseignantes : prospective pour modéliser un système	Prologue S1. Enrichir la palette méthodologique S2. Objets à renforcer, projets S3. Vers une modélisation systémique des pratiques enseignantes en EM, valeurs-normes-choix-décisions	Singularisation d'un projet, sédimentation des moments précédents : après 2021
Coda		

Tableau 8 - Correspondances entre actes scènes et instances de moments (d'après Hess, 2009)

<sup>1</sup> Article 3 tiré de la charte élaborée lors du Premier Congrès Mondial de la Transdisciplinarité, qui a eu lieu du 2-6 novembre 1994, au Portugal, <https://ciret-transdisciplinarity.org/chart.php>



## Scène 1 – Décrire, comprendre les choix d’enseignants

Dans le cadre de l’analyse des choix des enseignants dans et hors classe, durant cette deuxième période de recherches, nous avons poursuivi l’analyse des textes de programmes concernant l’Éducation musicale au collège et la musique au lycée. L’analyse historique, épistémique et didactique des curricula, commencée en première période, s’est poursuivie durant cette deuxième période par nécessité de comprendre dans quels cas, à quel moments les enseignants pouvaient, devaient faire un choix, en regard de ceux faits par le législateur. Cela correspond à une approche génétique ou compréhensive, non plus des valeurs des enseignants comme en première période, mais des choix que les enseignants sont amenés à faire à divers moments de la planification et de la mise en œuvre des cours.

### 1. Ronde n°3 des objets de recherche : curricula, activités, choix

#### 1.1. Programmes ou curricula

Trois axes d’analyse des curricula se combinent dans une approche systématique. Un premier axe a consisté à mettre à jour l’analyse des curricula de collège parus après la soutenance de thèse, soit ceux de 2008 et de 2015 pour le collège. Cela porte l’analyse pour l’éducation musicale au collège à neuf séries de programmes (1925, 1938, 1943-1944, 1960-1964, 1977-1978, 1985-1987, 1995-1998, 2008, 2015). À ces textes spécifiques s’ajoutent les textes concernant le *Socle commun de connaissances et de compétences* de 2006 et de 2015, dont l’intitulé est modifié par l’ajout « de culture » après « de compétences ». Ces textes relatifs au socle commun concernent toutes les disciplines enseignées, et donc tous les enseignants, tout au long de la scolarité obligatoire (de la maternelle à la fin du collège). Enfin, la mise à jour concerne également les textes au sujet de l’enseignement du chant choral auxquels s’ajoutent les parutions récentes au sujet des pratiques orchestrales (2012). Plusieurs nouveaux articles et chapitres consacrent ainsi a minima un paragraphe à ces analyses en fonction des problématiques abordées (Tripier-Mondancin, 2013b, 2015a ; Tripier-Mondancin et Maizières 2014, 2015 ; Tripier-Mondancin et al. 2015 ; Maizières et Tripier-Mondancin 2018b ; Roubertie Soliman et al., 2019 ; Maizières, Tripier-Mondancin et Escoubet 2020b ; Desbrosses et Tripier-Mondancin, 2020 ; Tripier-Mondancin et Maizières 2020). En outre, une partie de la conférence donnée au Brésil, lors d’un colloque international en 2015, a été consacrée à l’analyse des changements dans les grands équilibres entre connaissances déclaratives et procédurales, générales et particulières, à enseigner, dans les programmes du collège en France de 1925 à 2008 (Tripier-Mondancin, 2018).

Un deuxième axe a consisté à élargir l’analyse des programmes d’Éducation musicale pour le collège à ceux prescrits pour le lycée, durant le XX<sup>e</sup> siècle, en lien avec l’histoire du lycée (Tripier-Mondancin, 2014, 2015b). L’objectif était d’avoir une vue d’ensemble d’un point de vue historique et didactique sur l’enseignement musical tel qu’il a été pensé par le législateur pour le secondaire français (collège et lycée).

Le troisième axe a consisté avec d’autres chercheurs à proposer une lecture pluri, inter voire transdisciplinaire des contenus des programmes de disciplines différentes, à propos d’objets transversaux et non plus disciplinaires, comme :

- La perception de l’espace par l’élève, notion historiquement disciplinaire (en géographie, en arts plastiques, en Éducation musicale) promue au rang de compétence transversale dans les textes de programmes disciplinaires et dans le socle commun des connaissances et des compétences (2006) (Tripier-Mondancin et Vergnolle Mainar, 2014) ;
- Le concept de changement dans les *curricula* de différentes disciplines (Vergnolle Mainar et Tripier-Mondancin, 2017) ;



- Le rapport au sonore dans l'enseignement-apprentissage de l'éducation musicale et d'une langue comme l'anglais (Lauga Hamid et Tripier-Mondancin, 2017).

### **1.2. Activités**

Depuis 1882, deux grandes activités<sup>1</sup> fondent les programmes de l'Éducation musicale scolaire en ce qui concerne l'heure hebdomadaire obligatoire, de la maternelle à la fin du collège : le chant et l'écoute d'œuvres et du sonore plus généralement (Tripier-Mondancin, 2008a, b, d, 2010 ; Maizières, 2009). Plus à la marge, les activités (qualifiées également de pratiques) instrumentales, non obligatoires, sont mises en œuvre selon les objectifs et projets que se fixe individuellement chaque enseignant. Les choix à faire, en 2008, se situent à la fois au niveau des activités (faire ou ne pas faire pratiquer un instrument aux élèves) et au sein même des activités imposées (chant, écoute d'œuvres). À partir des choix, nous postulons qu'il est possible d'inférer ce à quoi les enseignants accordent de l'importance et donc de la valeur.

Dès lors, nos objets de recherche sont principalement reliés durant cette deuxième période aux deux activités qui doivent obligatoirement être mises en œuvre (activité vocale et d'écoute du sonore et des œuvres musicales), aux types de connaissances au sens large en présence, aux savoirs enseignés (tableau 9). Néanmoins, depuis 2016, nous questionnons également, au sein d'un groupe de recherche collaborative que nous coordonnons, les activités instrumentales, dénommées dans de nombreux projets « orchestre à l'école » ou « Classes à Horaires Aménagés Musique (CHAM), orchestre ».

Ainsi, trois articles (2013, 2014a, 2014b) et un chapitre (2018d) portent sur l'activité vocale. Quatre articles et une introduction (2015a, 2015e, 2020b, 2020c, 2020d) ainsi qu'une revue co-dirigée (2020a) portent sur l'écoute du sonore et du musical. Une conférence (2017) et un article (2019) sont consacrés aux pratiques collectives instrumentales. En outre, la coordination du numéro 47 de la revue *Les dossiers des sciences de l'éducation* sur les pratiques musicales collectives (instrumentales et chorales) est engagée. La parution est prévue pour décembre 2022. Un article du groupe de recherche collaborative que nous coordonnons y figurera (Abello et al, 2022, soumis pour publication).

### **1.3. Répertoires, équilibres enseignés, difficultés enseignantes**

À propos de ces activités, un premier objet d'étude s'est imposé dans la continuité des travaux précédents : les types de répertoires (et d'œuvres) qui sont déclarés être choisis pour être enseignés sur un temps long (plusieurs années), ceux qui sont enseignés (observés sur un temps court d'une heure de classe). Décrire les répertoires choisis, étudier le sens, les raisons que donnent les enseignants à leurs choix, tenter de comprendre, voire d'expliquer (à l'aide de statistiques descriptives et inférentielles) ces choix, est devenu l'un des objectifs des travaux de cette deuxième période. Les enquêtes que nous avons menées seule ont porté sur le collège. En parallèle, notre collègue Maizières menait des enquêtes équivalentes à la notre sur ce qui était enseigné à l'école primaire. Dans la logique de notre démarche qui avait consisté à croiser quelques-uns des résultats de nos thèses respectives (période 1), nous avons fait le choix de comparer systématiquement nos nouveaux résultats, à la fois pour les activités vocales et pour les activités d'écoute.

Un deuxième objet d'étude a porté sur les choix que font en classe les enseignants en matière d'équilibres choisis dans ces deux activités, entre les différents formats de connaissances (déclaratives, procédurales, générales, particulières), autrement qualifiées au sens commun de connaissances théoriques et pratiques. Ces objets d'étude ont été examinés à l'aune d'une heure de cours, en classe de collège (films réalisés

<sup>1</sup> Les termes « activité » et « pratique » ont été employés un peu indifféremment dans nos premières études, avant d'être précisés : « l'écoute d'œuvres musicales, une activité essentielle » (Tripier-Mondancin, 2015a, p. 81), « deux pratiques fondent les bases de l'enseignement de la musique au collège [...] le chant...l'écoute d'œuvres...auxquelles s'ajoute depuis 1977 mais de façon moins systématique, la pratique instrumentale » (Maizières, Tripier-Mondancin, 2018c, p. 79 ; Tripier-Mondancin, Maizières, 2020). L'acte IV nous permettra de revenir sur les délimitations théorisées.

durant la thèse). En lien avec ces formats de connaissances, nous avons aussi questionné les équilibres en termes de processus d'apprentissage visés par l'enseignant, pour l'élève, plus ou moins en lien avec les stratégies d'enseignement mises en œuvre par l'enseignant, ou encore les prises en charge de l'avancée du savoir (tantôt par l'enseignant, tantôt par l'élève).

Enfin, un troisième ensemble d'objets d'étude est co-construit au sein du groupe de recherche collaborative que nous coordonnons avec Canguilhem et Guy. Le groupe cherche à observer et positionner la mise en œuvre de pratiques orchestrales collectives non obligatoires du point de vue du législateur, à l'école et au collège, au niveau local en regard de ce qui se joue au niveau national, voire international. Au fur et à mesure de l'avancée de nos travaux et des étudiants que nous suivons qui s'y associent, les valeurs des enseignants, les difficultés des enseignants, les effets et impact de ces pratiques, les répertoires enseignés sont questionnés. Nous verrons par exemple que la compréhension des difficultés des enseignants nous permet d'accéder aux rapports intra et inter-individuels de ces enseignants aux valeurs, voire dans certains cas aux normes.

#### **1.4. Répertoires lors de l'activité vocale**

Plus précisément, le premier article consacré à l'activité vocale entendue dans le cadre strict de l'heure hebdomadaire obligatoire au collège (Tripier-Mondancin, 2013b) montre que les curricula de 2008 (ceux mis en œuvre au moment de la 3<sup>e</sup> enquête débutée en 2010) mettent en avant deux champs lexicaux relatifs au vocal : celui référé à l'action d'interpréter, de chanter, ou de créer et celui référé à l'œuvre et au répertoire. Par ailleurs, nous avons montré que les prescriptions ou programmes depuis 1977-1978, pour le collège, concernant les œuvres musicales à interpréter vocalement, se limitent à des cadres assez larges (Tripier-Mondancin, 2011). Même si l'arrêté de 2008 encadre les possibilités de choix plus précisément, il n'en demeure pas moins qu'aucun titre d'œuvre n'est cité en particulier. Les enseignants demeurent libres dans le choix des œuvres vocales à enseigner. C'est ce choix qu'ont à faire les enseignants que nous interrogeons : quels sont les répertoires d'œuvres choisis pour être chantés en classe d'Éducation musicale au collège ? « Répertoire » est entendu au sens d'inventaire méthodique, si possible systématique, des œuvres enseignées. Comme l'inventaire méthodique des auteurs compositeurs interprètes et des groupes musicaux reste plus mesurable que les titres d'œuvres excessivement nombreux, c'est le choix que nous avons fait pour cette enquête qui vise à connaître les grandes tendances. Sens, raisons, critères de ces choix sont examinés afin de tenter de comprendre, voire d'expliquer, ces choix grâce à des analyses de variances permettant de mettre à jour des influences réciproques entre certaines variables. À partir des raisons et des critères de choix, nous avons inféré les objectifs poursuivis, les fonctions du travail vocal attribuées par les enseignants répondants à l'enquête. Une question ouverte permettait de comprendre quelles autres variables pouvaient intervenir dans ces choix. Nous avons aussi comparé ces répertoires déclarés (n=116, 104 exploitables) avec les œuvres chantées que nous avons pu entendre lors des observations de classe filmées réalisées dans le cadre de la thèse (n=23).

L'objet de l'article co-écrit avec Maizières et paru en 2014 tient dans la comparaison des caractéristiques de ces répertoires vocaux déclarés être enseignés tant dans le premier que dans le second degré (collège) en France, les « raisons » (premier degré), ou « critères » (second degré) des choix qui sont faits. En effet l'interprétation de chants et donc la nécessité de constituer un répertoire de chants sont communes au premier et au second degré et figurent à ce titre dans le décret du socle commun des connaissances et des compétences qui concerne la scolarité obligatoire (2006). Pour autant, les programmes dans les deux cas (école primaire et collège) n'ont pas véritablement imposé de répertoire en dehors de certains chants patriotiques plus ou moins prescrits à différents moments de l'histoire. Ce sont donc les choix des enseignants qui organisent l'activité vocale. Aucune étude ne portait sur ces comparaisons.

### **1.5. Répertoires lors de l'activité d'écoute, épistémologie des recherches**

Comme pour l'activité vocale, nous avons questionné les répertoires déclarés être choisis par les enseignants, pour les enseigner, durant l'activité d'écoute du sonore et des œuvres musicales, leurs logiques de choix (critères de choix et raisons) (Tripier-Mondancin, 2015a). L'objet de la recherche est de mieux connaître, de décrire la forme scolaire de l'écoute des œuvres ou du sonore. Pour cette première étude qui vise aussi, comme pour le vocal, à repérer les grandes tendances, ce sont les genres d'œuvres diffusées-écoutées, par époque, par aire géographique ainsi que les compositeurs que nous questionnons. Il s'agit aussi de décrire les raisons, le sens que les enseignants donnent à leurs choix et d'expliquer ces choix (analyses de variances).

Maizières menait en parallèle une enquête équivalente. Dans un souci de systématisme, nous poursuivons la comparaison des œuvres déclarées être écoutées en EM de la maternelle à la fin du collège. Nous avons également été amenés à comparer le cheminement, « *l'anatomie* » de nos deux enquêtes, de l'élaboration de la problématique jusqu'aux résultats (Tripier-Mondancin et Maizières, 2015) dans l'idée d'évaluer l'acceptabilité de cette comparaison. Ainsi s'ajoutait à la question des répertoires, la mise à nu épistémologique des mécanismes d'élaboration de ce discours scientifique par comparaison (voir acte I).

### **1.6. Équilibres des connaissances enseignées en classe**

C'est à partir de l'article co-écrit avec Maizières et Tricot (Tripier-Mondancin, Maizières et Tricot, 2015) qui répond à un appel à numéro thématique de la revue *Spirale* que nous commençons à analyser systématiquement les pratiques de classe en Éducation musicale, à partir des films d'étude<sup>1</sup> réalisés et archivés durant notre thèse. Nous avons commencé par l'activité vocale.

Cette contribution inaugure les études de cas par l'analyse de situations d'enseignement apprentissage à partir de films. En soi, l'analyse filmique constitue un objet de recherche. À moyen terme, il s'agissait, avec notre collègue Maizières, de problématiser l'analyse de situations filmées en classe, de mettre au point des méthodes de traitement des données filmiques, de maîtriser des outils adaptés à ce type d'analyse. À cette fin, une première école thématique<sup>2</sup> IR Vidéo (Instrumentation des Recherches pour l'analyse des données Vidéos de pratiques éducatives) a été suivie en 2013 à Brest ; une deuxième a suivi, à Lille, en 2014. Ces écoles nous ont permis de connaître les travaux les plus actuels portant sur les questions épistémologiques, théoriques, méthodologiques, juridiques et éthiques liées à l'exploitation scientifique de films de classes.

Au-delà des répertoires enseignés qu'allions-nous analyser en termes de choix des enseignants ? En raison de la proximité entre le modèle développé par Tricot, psychologue cognitiviste, modèle fondé sur une théorie de la connaissance et Les schèmes d'enseignement présents dans les curricula d'Éducation musicale de 2008 (parus la même année que l'article de Tricot et Musial), nous avons cherché dans cette première étude, à examiner finement durant l'activité vocale en classe les différents formats de connaissance enseignés, dans lesquels il peut être question de répertoire existant (déjà composé) mais aussi inventé par les élèves, les équilibres entre connaissances déclaratives et procédurales, générales et particulières. Il s'est aussi agi d'analyser les processus d'apprentissage visés par l'enseignant, les stratégies d'enseignement qu'il choisit de mettre en œuvre pour que l'élève apprenne (absentes à l'origine du modèle de Tricot et que nous avons ajoutées avec son accord). Dès lors, l'alternance professeur-élèves dans la prise en charge de l'avancée du savoir est également considérée. La comparaison avec les équilibres préconisés par les programmes est aussi l'un des objets de cet article. Le modèle cognitiviste emprunté fait l'objet d'une mise à l'épreuve dans ce premier article. Dans tous

<sup>1</sup> Un film de la pratique produit dans la visée de son étude (Sensevy, 2012).

<sup>2</sup> <https://visa2013.sciencesconf.org/resource/page/id/3> : Brest, 2013.


ces aspects de l'enseignement, c'est l'enseignant qui fait ses choix. Et même si parfois le contexte, les imprévus peuvent interférer, nous faisons l'hypothèse que ses propres valeurs participent à ces choix.

### 1.7. *Théorie et pratique*

Ce cadre théorique cognitiviste et son modèle ayant été jugés adaptables et acceptables, nous avons souhaité, avec Maizières, prolonger cette première étude sur l'activité vocale, en comparant toujours de manière détaillée, le premier enseignant (conseiller pédagogique au moment de l'enquête), avec un deuxième enseignant (professeur stagiaire au moment de l'enquête) en prenant comme unité de comparaison les 55' d'un cours ordinaire. L'idée n'est pas tant de donner à voir des similitudes ou des différences que de poursuivre la description de la part respective des différents types de connaissances en jeu, des processus d'apprentissage visés et des stratégies d'enseignement proposées. L'objet est cette fois ramené à la distinction historique du théorique (déclaratif) et du pratique (procédural), questionnement récurrent dans le domaine de la musique et de son étude depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours. Nous pensons qu'il correspond chez de nombreux enseignants à des indicateurs de valeurs : selon les activités, l'enseignant accorde-t-il plus d'importance<sup>1</sup> aux aspects théoriques ou aux aspects pratiques ? Cette problématique a fait écho auprès de nos collègues musicologues de notre laboratoire avec lesquels nous souhaitons mener des travaux communs. Les concepts et les cadres théoriques étaient compatibles avec ceux avec lesquels nous travaillions avec Maizières et Tricot. Par ailleurs, ce débat concerne tous les domaines disciplinaires mis à l'étude et pas seulement l'Éducation musicale, comme nous l'expliquons avec Canguilhem dans l'introduction de l'ouvrage co-dirigé (Tripier-Mondancin et Canguilhem, 2018b, p 11) et dans lequel ce chapitre a pris place (Maizières et Tripier-Mondancin, 2018b). Lors du colloque de Caen, *Enjeux, débats et perspectives : 50 ans de sciences de l'éducation*, auquel nous avons participé (octobre 2017), le premier thème discuté dont la table ronde qui l'a inauguré témoigne de l'actualité de cette problématique : *articulation entre théorie et pratique, réflexion à mener sur l'évolution de ces désignations, en lien avec une clarification de leur sens* (Barbier, Machado, Champy-Remoussenard, Roquet).

### 1.8. *Position des activités instrumentales, difficultés des enseignants*

Par ailleurs, depuis 2016, de nouveaux objets de recherche se sont présentés à l'analyse dans le cadre d'une nouvelle collaboration avec Canguilhem. L'enjeu est cette fois l'observation des pratiques collectives chorales et instrumentales, implantées en milieu scolaire, plus particulièrement en éducation prioritaire (école primaire et collège). Un groupe de recherche collaborative a été constitué de ce fait. L'objet de recherche du groupe est centré sur les pratiques dites orchestrales, tout d'abord pour des raisons d'opportunité de terrain : le projet proposé à l'analyse a commencé en 2009 et se termine en juin 2021, en raison de la fermeture du collège qui l'accueillait. Par ailleurs, notre attention a été attirée par le fait que la question des valeurs s'y trouve a priori exacerbée. En effet, d'une part ces dispositifs sont plébiscités en raison de leurs vertus déclarées par les porteurs de projets eux-mêmes. D'autre part, ces projets amènent des enseignants rattachés à deux institutions différentes (Ministère de la Culture et Ministère de l'Éducation nationale) à travailler ensemble alors qu'ils n'ont pas tout à fait eu le même cursus de formation. La situation nous fait supposer que cela ne va pas de soi et que les rapports intra et inter-individuels aux valeurs des acteurs peuvent être bousculés. Enfin, ces projets (par exemple El Sistema démarré en 1975 au Venezuela pour ne citer que le plus célèbre) ont vu le jour sur des postulats, des prises de position, des croyances, des conceptions de l'enseignement très affirmés, sans que les

<sup>1</sup> Heinrich dans un de ses derniers travaux (2017), e, dans les usages actuels, trois sens principaux du mot valeur (p. 139). Le premier sens, « valeur-grandeur », peut être synonyme, selon les « objets auquel il s'applique », « d'importance », de « mérite », de « qualité », de « quantité », de « vertu », voire de « prix » (2017, p. 134). La valeur-grandeur (au singulier) résulte d'une évaluation, d'une appréciation. Le deuxième sens, valeur-objet, recouvre l'idée qu'un objet peut être crédité d'une appréciation positive ; il est donc doté de valeur, il est qualifié de « bien », comme dans le cas des valeurs dites concrètes (une montre) (Heinich, 2017, p. 134-135). Le troisième sens, valeur-principe, renvoie « au principe sous-tendant une évaluation : par exemple, dire « ce film est très beau » implique que, pour le locuteur en question, dans le contexte d'énonciation en question et à propos de l'objet en question, la « beauté » est une valeur » (2017, p. 135).

évidences contenues et tenues pour vraies ne soient toujours questionnées d'un point de vue scientifique. Les pratiques instrumentales collectives ont une « vocation sociale » écrivent plusieurs porteurs de projets mettant en avant la valeur qu'ils attribuent à la pratique instrumentale. La conférence qu'il nous a été demandé de faire a cherché à bousculer d'un point de vue historico-didactique certaines des évidences affirmées. Dans l'étude qui a suivi, après avoir positionné le problème à l'échelle internationale et nationale, nous avons cherché (Roubertie Soliman et al.) à caractériser et à comprendre les difficultés des professeurs chargés de l'enseignement musical dans ces dispositifs, à partir des projets menés dans le contexte toulousain sur le grand Mirail.

### 1.9. En résumé, objets de cette deuxième période

En résumé, les objets de recherche centraux de cette deuxième période correspondent aux différentes activités qui fondent l'Éducation musicale scolaire obligatoire, c'est-à-dire les activités vocales et les activités d'écoute d'oeuvres, auxquelles s'ajoutent les activités instrumentales facultatives. Le concept d'activité est entendu dans le sens défini par Daunay d'un point de vue didactique, c'est-à-dire « *ce que fait le sujet [élève et/ ou enseignant] dans un contexte précis de travail* » (2007, p. 11-12). Ces activités sont analysées en lien avec les pratiques sociales référentes. À ces objets centraux s'articulent de manière transversale, la question des choix déclarés et opérés en classe par l'enseignant en matière de répertoires, de types de connaissances en présence et de savoirs enseignés, de processus d'apprentissage envisagés pour l'élève, de stratégies d'enseignement, la question de l'épistémologie des recherches sur l'éducation musicale, la question des difficultés déclarées et du rapport aux valeurs (ronde 3 et tableau 9). L'objet *valeur* se déplace dès lors du centre (période 1) vers la périphérie (période 2) (ronde n°3).



Ronde 3- Objets de recherche, 2<sup>e</sup> période 2010-2021 (chronologiquement en partant du haut dans le sens des aiguilles d'une montre) (non publié)

Objets de recherche et activités en Éducation musicale	Activité vocale	Activité d'écoute d'oeuvres	Activité instrumentale
<b>Choix déclarés (questionnaires, entretiens)</b>	Répertoires déclarés : Deux articles, dont un article avec Maizières	Répertoires déclarés : Trois articles dont un avec Maizières, un avec Desbrosses, un numéro co-dirigé avec Maizières et Escoubet	Une conférence / positionnement du problème des pratiques orchestrales collectives
<b>Choix effectués (observations filmées des pratiques enseignantes en classe)</b>	Equilibres formats de connaissances processus d'apprentissage visés, stratégies d'enseignement proposées : deux articles avec Maizières, un avec Tricot	Equilibres formats de connaissances processus d'apprentissage visés, stratégies d'enseignement proposées : un article avec Maizières, au sein d'un numéro de revue co-dirigé	Historique des projets observés en école primaire et collège (éducation prioritaire), choix faits par porteurs de projets. Suivi de doctorants prévu
<b>Difficultés des enseignants</b>			Difficultés des enseignants : un article avec Roubertie, Martinez et Bach
Epistémologie des recherches sur l'éducation musicale			

Tableau 9 - Matrice des objets de recherche selon l'axe des activités (non publié)

## 2. Nouveau chœur des raisons et finalités

Les raisons qui poussent à faire de la recherche peuvent être lues, dans bien des cas, comme des finalités ; inversement une finalité peut devenir une bonne raison de faire de la recherche. C'est pourquoi nous proposons de passer insensiblement des unes aux autres dans cette partie.

### 2.1. Pensée didactique insuffisante à propos de l'activité vocale

Les travaux existant en matière d'activité vocale dans l'enseignement généraliste en France sont rares et relativement récents (Bustarret, 1986 ; Leroy, 2010 ; Leroy et Terrien, 2011 ; Leroy, 2013 ; Terrien et Leroy, 2012 ; Tripiet-Mondancin et al., 1999, Estienne, 2018). Ainsi, en 2010, Leroy jugeait la pensée didactique à propos de l'apprentissage de la voix chantée insuffisante. Un an plus tard, il allait plus loin encore en affirmant « [qu'] aucune raison sérieuse ne s'oppose à développer des modèles pour la pratique en étroite collaboration avec les professionnels de l'enseignement et les instances publiques » (2011, p. 24). Il se demandait si l'abandon de ce type de recherches (visant des modèles pour la pratique) ne serait pas « un dévoiement de l'activité scientifique plutôt qu'une difficulté méthodologique ou éthique » (2011, p. 23). La thèse d'Estienne<sup>1</sup> soutenue en 2018, sans chercher à proposer un modèle pour la pratique, vient combler en partie ce déficit. Les livres II et III devront être pris en compte dans nos futurs travaux. En effet, le livre II « cherche à expliquer les raisons des paradoxes qui collent au chant de l'enseignant » Quant au livre III, il « démontre la réalité des choix esthétiques et ses incidences sur la transposition didactique du chant. Par l'examen des traits stylistiques des répertoires valorisés, et par l'analyse acoustique de voix chantées d'enseignants, il met en évidence le rôle capital de la manière de chanter d'un enseignant dans la notion de vocalité ».

### 2.2. Déficit de connaissances sur la forme scolaire de l'activité d'écoute, oubliés

L'article écrit seule (2015a), à propos des répertoires écoutés en EM au collège, répond lui aussi à un déficit de connaissances de la forme scolaire de cette activité. En effet, même si quelques travaux ont porté sur cette activité (Mili, 2011, 2014 ; Eloy, 2010, 2012, 2015), peu ont questionné les grandes tendances de répertoires enseignés. Comme pour les activités vocales, il y a un déficit d'études

<sup>1</sup> A ce jour la thèse est non éditée mais le résumé dont nous tirons la citation est disponible à l'adresse suivante : <https://www.theses.fr/2018SORUL023>

systématiques, sinon représentatives, du moins exemplaires au sens dépeltien (2011, p. 230-235). Comme nous l'avons signalé dans l'article en 2015, cela conduit la sociologie des pratiques culturelles à oublier que les élèves sont confrontés à des savoirs musicaux, à des répertoires du début à la fin de leur scolarité obligatoire : Coulangeon écrit que « *La musique ne faisant pas à proprement parler partie du socle commun de la culture scolaire* » (2003, p. 4). Donnat y fait toutefois quelque peu référence (1998, p. 285-290). Ces oublis, voire dénis, récurrents conduisent la sociologie à manipuler des variables qui du coup ne tiennent pas compte de l'existence de cette éducation à et par la musique dans le système scolaire. Par ailleurs, les variables manipulées ne font pas état de nuances, comme lorsqu'il est question de distinguer trois modalités de compétence musicale : « non-musiciens (individus n'ayant aucune formation musicale), personnes ayant suivi une formation musicale (école de musique, conservatoire, cours particulier, etc.), autodidactes (individus ayant appris la musique, seuls ou avec des amis) » (Coulangeon, 2003, p. 20). L'article récent de Bonnery et Deslyper (2020), qui a pour objectif de proposer un « *tour d'horizon des recherches en France* » en ce qui concerne l'enseignement des arts, procède également par oubli. Si la perspective est sociologique, les auteurs mentionnent qu'il « *existe plusieurs approches de l'enseignement artistique qui s'inscrivent dans différentes disciplines contributives des sciences de l'éducation* » (2020, p. 5). Des travaux anciens de Suchaut (2002), les thèses de Tripier-Mondancin (2008d) et de Maizières (2009) sont cités, pour dire - à juste titre - car ce n'est pas leur problématique que ces travaux « *nous en disent finalement peu des répertoires auxquels les élèves sont socialisés et de ce qu'ils apprennent, ainsi que des aspects de la transmission de pratique qui sont priorisés* ». Les auteurs ont vraisemblablement oublié de vérifier qu'entretemps d'autres travaux de ces mêmes chercheurs étaient parus sur ces questions (ceux dont nous parlons par exemple dans cet acte III). Seule la thèse d'Eloy à la croisée de la sociologie de l'éducation et de la culture est mentionnée car elle « *montre comment les enseignants opèrent des choix de répertoires et de modalités de transmission au regard de leurs propres goûts et trajectoires, de leur regard sur les élèves ainsi que sur les pratiques juvéniles/populaires de ces derniers* » (2012, p. 8).

### **2.3. Grande liberté de choix dans les programmes**

Si les activités vocales et d'écoute d'œuvres sont obligatoirement mises en place, pour autant, les programmes en vigueur au moment de l'enquête n'obligent pas les enseignants à enseigner des œuvres, ou des compositeurs précis. Toutefois de nombreux genres musicaux ou catégories musicales sont cités à propos de l'écoute d'œuvres, quand de grandes catégories de « *répertoires* » sont dits « *envisageables* » pour le chant dans le domaine de la chanson et du répertoire « *savant* », comme la « *chanson actuelle ... du patrimoine ancien... du patrimoine non occidental...air d'opéra et d'opérette...air sacré...comédie musicale... autre* » (MEN, 2008, p. 9). Enfin il est question de « *création de chanson* » et « *autre création* ». Par ailleurs, les équilibres quelles que soient les activités, en matière de formats de connaissances, capacités et attitudes à enseigner ne sont pas précisés. Il n'est également pas indiqué la manière dont les répertoires et au-delà les différents types de connaissances peuvent être enseignés. Selon un haut fonctionnaire du Ministère de l'Éducation nationale, venu exposer les enjeux de la réécriture de programmes, lors du démarrage des travaux en 2006, la fonction de ces textes n'est pas d'expliquer la manière d'enseigner (réponse archivée à la question que nous avons posée à l'oral, lors de notre participation à ce groupe de travail). L'enseignant est donc doté d'une grande liberté en matière de choix.

Pour toutes ces raisons, en 2010, au moment où nous décidions de mener une nouvelle enquête, la description et la compréhension des choix des enseignants nous semblaient nécessaires en tant qu'étape dans le repérage de valeurs. Les 23 enseignants observés dans leur classe durant la thèse nous avaient permis de collecter des éléments à ce sujet dont certains restent encore à exploiter.

#### **2.4. Récence des dispositifs orchestraux dans le curriculum scolaire**

Pour quelles raisons et pour quelles finalités questionner également les pratiques collectives musicales, qu'elles soient instrumentales ou chorales, en référence aux activités facultatives ?

La pratique du chant choral est préconisée dans les textes officiels dans l'école obligatoire, depuis le début du XXe siècle. Elle s'ajoute à la pratique vocale menée dans le cours hebdomadaire obligatoire. Elle est désormais solidement structurée par la FNCS (Fédération Nationale des Chorales Scolaires (Tripier-Mondancin, 2008c ; Tripier-Mondancin et Martin, 2018). Historiquement, la pratique instrumentale est prise en charge par les conservatoires, qui y sont principalement dévolus depuis la Révolution française. Des textes officiels pour l'école et le collège entérinent en 2012 l'existence de nouveaux dispositifs du type de ceux qui sont créés à partir de 1999 autour des pratiques orchestrales collectives (création du premier orchestre à l'école). Ce n'est pas entièrement nouveau puisque la pratique instrumentale apparaît dans les programmes scolaires au collège à compter de la série de programmes des années 1977-1978 (Tripier-Mondancin, 2008a, b, d) et que par ailleurs, dans le cadre des PAE (Projets d'Action éducative) ou de la FNCS (Fédération Nationale des Chorales Scolaires), des expériences avec des ensembles instrumentaux étaient aussi menées. Néanmoins, l'année 2012 entérine officiellement leur existence par la parution de « *Deux textes ..., dont la première convention cadre signée entre le MENJVA, le MCC et l'association Orchestre à l'école (OAE) [qui] marquent une étape dans la structuration de la pratique orchestrale en milieu scolaire français (MEN, MCC, 2012a ; MENJVA, MCC, 2012b)* » (Roubertie Soliman et al., 2019). Ces nouveaux dispositifs sont accompagnés par une augmentation du nombre d'annonces à leur sujet. Ces annonces sont soutenues par le postulat, en partie relayé par des travaux scientifiques, selon lequel les pratiques musicales développent les compétences cognitives, favorisent le bien-être, améliorent les compétences sociales, ont une « *vocation sociale* », réduiraient les inégalités sociales (Roubertie et al., 2019, p. 2). Parce que les promoteurs de ces projets proclament en quelque sorte les vertus et donc les valeurs de ces pratiques orchestrales, la question de les analyser, de bousculer ce qui semble être une évidence s'est posée.

#### **2.5. Comprendre les choix**

Sans aller jusqu'à l'ambition de développer des modèles comme l'évoque Leroy et sans avoir les moyens d'une approche par les données probantes (Bissonnette et al., 2010), nous postulions, en fin d'introduction de la contribution au colloque de l'AREF sur l'étude des répertoires chantés déclarés être enseignés (2013), que la compréhension des choix qui sont faits par les enseignants participerait à la formation des enseignants et contribuerait à l'élaboration de la pensée didactique critique. Mais cette première raison qui nous incitait au sortir de la thèse à déplacer l'objet de recherche central dans la première période, les valeurs, du centre de la ronde vers le pourtour (ronde 3), en enquêtant sur les activités vocales et d'écoute, n'était pas suffisante pour justifier d'un tel déplacement. En effet, nous ne perdions pas de vue que cette contribution s'inscrivait surtout dans une démarche à long terme en continuité avec le chapitre paru dans la revue *Eduquer, former* n°43, dans lequel, en conclusion, nous affirmions que « *les valeurs des enseignants intéressent le chercheur car on peut aller jusqu'à poser l'hypothèse que les valeurs ont une incidence non négligeable sur les choix des savoirs à enseigner et des savoirs enseignés, ou encore, lors des évaluations effectuées en classe.* » (Tripier-Mondancin, 2012, p. 59). Dès lors l'enquête sur les répertoires choisis, qui peut sembler mettre provisoirement de côté la question des valeurs, visait principalement à mesurer par inférence, leur influence, leur impact (au sens de trace), sur les choix des enseignants. Les catégorisations des genres musicaux notamment, élaborées en musicologie, nous ont servi de cadre théorique lors de l'élaboration de l'enquête.

La question des choix fait le lien entre la première et la seconde période des recherches menées ; pour autant nous ne l'avons pas à ce jour conceptualisée (2010-2018). C'est l'écriture de cette NdS qui nous a amenée à prendre conscience de l'architecture générale de nos travaux. Pour ces raisons nous y



consacrerons un paragraphe dans l'acte IV (scène 2) dans l'idée de développer à l'avenir ces questions. La problématique n'exclut pas qu'au même titre que les valeurs, d'autres variables, comme la spécificité des activités musicales, puissent aussi influencer les choix des enseignants.

## **2.6. Systématiser les comparaisons, premier, second degré**

Pourquoi et pour quoi chercher à comparer les répertoires enseignés à l'école primaire et au collège dans les deux grandes activités (Tripier-Mondancin et Maizières, 2014 ; Tripier-Mondancin et Maizières, 2015) ? Cela contribue 1) à combler progressivement le déficit mentionné plus haut par la compréhension de la continuité, discontinuité des pratiques par la connaissance des similitudes ou différences, 2) à saisir le poids et la faisabilité de la prescription. Il s'agit de mieux appréhender les enjeux des pratiques vocales mises en œuvre par les enseignants en termes de culture commune enseignée dans l'école généraliste en France, au moment où paraissait le *Socle commun des connaissances et des compétences* (2006), puisque les deux enquêtes se déroulent en 2010 pour le collège et en 2011 pour l'école primaire. En faisant ce pas de côté avec la question des choix, la problématique du lien valeurs-choix, choix-valeurs se renforce par le systématisme de nos travaux menés en communs avec Maizières.

En outre, le deuxième article avec Maizières (2015e) a en particulier été l'occasion d'éprouver d'un point de vue épistémologique la démarche de comparaison dans laquelle nous nous sommes lancés : comparer, en détail, étape par étape, des enquêtes que nous menons indépendamment l'un de l'autre mais sur des problématiques proches. Ce que nous avons cherché à faire participe à l'approche par les données probantes, dans le sens qu'elle pondère les résultats en fonction de la méthodologie de production des données. Certes, nous n'en sommes qu'au premier stade en comparant des enquêtes existantes et en systématisant les comparaisons. Selon Bissonnette et al,

*« Au niveau 1 on retrouve des recherches de base en éducation. Généralement, ces recherches sont de type descriptif (qualitatif, quantitatif ou corrélationnel) et prennent la forme d'enquêtes, d'études de cas ou de recherches réalisées en laboratoire comme celles de Piaget. Ce premier niveau de recherche est utile pour décrire un phénomène ou observer une corrélation entre deux variables. Les recherches de niveau 1 sont également utiles pour détailler avec minutie le contexte à l'intérieur duquel s'est déroulée une expérimentation, une description qui fournit aux chercheurs des indications importantes pouvant orienter la mise en place ou non de recherches de niveau 2. Cependant, ce premier niveau de recherche ne permet en aucun cas d'établir des liens de cause à effet ou de vérifier des hypothèses (National Research Council, 2002). Ces recherches ont tout de même le mérite d'introduire des théories, de formuler des hypothèses et de décrire avec précision les contextes d'expérimentation fournissant aux chercheurs de précieux renseignements. Cependant, pour être validées, celles-ci nécessitent la mise en place de protocoles expérimentaux de niveau 2. » (Bissonnette, Gauthier et Péladeau, 2010, p. 3).*

## **3. Nouvelles questions et hypothèses**

### **3.1. Corpus d'œuvres à chanter et à écouter déclarés enseignés**

Dans la première étude menée seule sur le répertoire déclaré être enseigné durant l'activité vocale, après avoir posé interrogé des indicateurs de déterminants sociaux (sexe) et professionnels (nombre d'années d'enseignement, académie, contexte d'enseignement), quatre questions étaient posées que nous résumons dans l'encadré suivant (Tripier-Mondancin, 2013b). À ce stade de la recherche, c'est l'élaboration de corpus d'œuvres par choix successifs au sens de prélèvements faits par l'enseignant au

sein des savoirs de référence que nous questionnons plutôt que la transformation subie par le savoir, dès lors qu'on l'enseigne.

- Quelles sont les grandes catégories de répertoires que les enseignants déclarent faire chanter à leurs élèves en classe, parmi 13 grandes catégories proposées de répertoires vocaux ?
- Quels sont les auteurs-compositeurs-interprètes, interprètes et/ou groupes que les enseignants, déclarent faire chanter à leurs élèves en classe dans le domaine de la chanson française ?
- La même question est posée à propos de la chanson autre que française ;
- En fonction de quels critères les oeuvres sont-elles choisies ?

Par extension, à partir des traitements statistiques effectués, nous nous sommes demandé si nous pouvions parler d'influence réciproque entre le contexte professionnel (académie, type de collège, nombre d'années dans le métier), la variable démographique (genre) et les choix des enseignants. La discussion a envisagé la possibilité d'ouvrir sur la recherche d'autres variables socio-historiques ou programmatiques pouvant expliquer ces choix. Entre autres variables explicatives, nous ne perdons pas également de vue que la question des choix peut être tributaire de « l'usure » des savoirs enseignés (Chevallard et Joshua, 1991, p. 26).

Dans l'article élaboré sur l'écoute des œuvres au collège (Tripier-Mondancin, 2015a) nous adoptons un questionnement similaire à celui sur les pratiques vocales déclarées :

- Qu'en est-il de la diversité des répertoires d'œuvres musicales écoutées au collège ?
- En fonction de quels critères et pour quelles raisons les enseignants font-ils ces choix ? Quelles variables peuvent expliquer ces choix ?
- Pouvons-nous parler d'influence réciproque entre le contexte professionnel (académie, type de collège, ancienneté dans le métier), la variable démographique (genre) et les choix des enseignants ? Quelles autres variables peuvent expliquer ces choix ?

Dans un deuxième temps, lors de la collaboration avec Maizières (Tripier-Mondancin et Maizières, 2014), les questions retenues dans une visée comparative ont porté sur les répertoires vocaux déclarés être enseignés à l'école primaire et au collège, les caractéristiques de ces répertoires, les raisons ou critères de choix, les objectifs des enseignants, les spécificités et les différences, les continuités. Cet article a également été l'occasion de répondre à un questionnement épistémologique visant à mettre à l'épreuve l'idée de comparer des résultats de deux enquêtes indépendantes. À ce titre, nous questionnons les idées suivantes :

- Est-il acceptable de comparer deux enquêtes inter-académiques élaborées indépendamment mais dont l'objet est équivalent, adressées à deux populations d'enseignants différentes (premier et second degré), qui ont une mission relativement proche en matière d'Éducation musicale et qui ont eu une formation différente ?
- Qu'en est-il du répertoire d'œuvres écoutées en EM de la maternelle à la fin du collège en France ? Y a-t-il une forme de continuité entre l'école primaire et le collège ?
- En fonction de quels critères (pour les enseignants de collège) ou de quels objectifs (pour les professeurs des écoles) ces répertoires sont-ils choisis par les enseignants ?

### **3.2. Articulations entre les savoirs enseignés lors des activités vocales et d'écoute d'œuvres en classe**

Le postulat avancé par le premier article sur l'activité vocale en classe est le suivant : « *au-delà du sensible, il ne peut y avoir de compétences pratiques développées sans un minimum d'apport conceptuel ou, à l'inverse, il ne peut y avoir de savoirs conceptuels sans pratique* » (Tripier-Mondancin, Maizières et Tricot, 2015, p. 33). Dans ce postulat sont en présence les concepts de connaissances, savoirs,

compétences, selon que l'on parle des programmes, d'enjeux didactiques ou encore de la théorie cognitive des connaissances convoquée. L'hypothèse est que « *l'opposition théorie pratique est trop réductrice du réel de l'enseignement musical, quelle que soit l'activité* » [vocales ou d'écoutes d'œuvres] (Tripier-Mondancin, Maizières et Tricot, 2015, p.33). Se munir d'une théorie issue de la psychologie cognitive qui détaille les grandes catégories de formats de connaissances peut apporter des éléments à l'analyse didactique des situations d'enseignement apprentissage en Éducation musicale. Les différentes questions qui ont jalonné ces analyses sont les suivantes :

- Quels sont les formats ou types de connaissances (au sens large<sup>1</sup>) explicites et implicites observables ? Dans quelle proportion ces formats sont-ils enseignés ?
- Selon quelle chronologie ces formats sont-ils observables dans le déroulement du cours ?
- Quels processus d'apprentissage sont visés et quelles sont les stratégies d'enseignement mises en oeuvre pour cela ? Dans quel ordre sont-ils proposés ?
- Quel est le rôle et la place de chacun des acteurs (enseignant et élèves) de la situation d'enseignement – apprentissage, dans l'avancée des savoirs ?

L'hypothèse posée dans le deuxième article sur l'analyse de l'activité vocale en classe, menée cette fois avec Maizières, est que le chant au collège dans cette étude, est essentiellement (mais pas seulement) un enseignement de savoirs procéduraux (savoir-faire et méthodes), autrement dit pratique. Le chant à l'école ne se limite pas à la transmission des pratiques sociales et culturelles : il développe des connaissances dites secondaires comme la formation de gestes vocaux, la connaissance du corps (physiologie, anatomie), la construction d'une culture. Il vise par exemple l'apprentissage de méthodes comme la respiration abdominale et intercostale (thoracique), ou encore le chant en voix de tête. Pour confirmer cette hypothèse, les questions posées sont les mêmes que dans le précédent article.

En ce qui concerne l'analyse de l'activité d'écoute en classe, nous retrouvons les mêmes questions que pour l'activité vocale : formats ou types de connaissances observables, selon quelle proportion et chronologie, processus d'apprentissage visés, stratégies d'enseignement mises en oeuvre, selon quelle chronologie, rôle et place de chacun par rapport à l'avancée des savoirs. La troisième hypothèse non formulée explicitement en tant que telle dans l'article, était que, suite à l'analyse des différentes séries de programmes, « *l'activité d'écoute d'œuvres musicales engage des connaissances déclaratives (théoriques) plutôt que procédurales (pratiques)* » (Tripier-Mondancin et Maizières, 2020).

### **3.3. Difficultés déclarées, activité instrumentale, position du problème**

Lors des entretiens (n=6) et durant les témoignages (n= 14) des adultes acteurs du projet « orchestre à l'école », « CHAM orchestre au collège », les questions ont porté sur :

- Le cursus d'étude de l'enseignant,
- Son statut au sein de la structure de recrutement, son rôle,
- Les raisons et finalités de son implication,
- L'histoire, les modalités et les évolutions du projet,
- Les objectifs, les méthodes pédagogiques, le répertoire, les contenus d'enseignement,
- L'évaluation par l'enseignant du dispositif, de la progression des élèves,
- Les aspects à améliorer dans le projet,
- L'évaluation de l'impact du projet sur une échelle de 0 à 10,
- Le rapport aux élèves, la relation aux parents,
- Les changements perçus.

<sup>1</sup> Dans les programmes cela correspond aux connaissances, capacités et attitudes. En psychologie selon le modèle de Tricot (2012) il s'agit des connaissances spécifiques ou particulières, des connaissances générales ou concepts, des méthodes, des savoir-faire, des automatismes et des traces littérales. En didactique il est question de savoirs, de savoir-faire et savoir-être.

## 4. Cadres théoriques, disciplines

Selon les études menées, les cadres théoriques ont été en partie similaires, en partie spécifiques. Une manière de faire synthèse est d'exposer ceux qui ont fondé 1) l'enquête sur les répertoires vocaux et d'écoute d'œuvre déclarés enseignés, 2) les études sur les pratiques de classe et enfin 3) les pratiques orchestrales. Les lectures sont liées aux quatre moments de recherche : questionnements, élaboration des enquêtes en vue de recueillir des éléments empiriques, traitement de ces éléments, analyse et interprétation des résultats.

A ces quatre moments s'ajoute la question des sources des savoirs de référence de l'enseignant de collège. D'après notre première enquête (thèse) menée entre 2004 et 2005, ces sources relèvent principalement du parcours d'étude effectué dans les structures spécialisées d'enseignement musical et en musicologie. En effet, l'enquête montrait que 97% des enseignants répondants (n=191) ont suivi un cursus instrumental dès le plus jeune âge (moyenne 9 ans, médiane 7 ans) dans des écoles nationales de musique, dans des conservatoires de région ou nationaux de musique (Tripier-Mondancin, 2008d, p. 289, 322-323). À ce parcours s'est ajouté pour 94 % des répondants un cursus en licence de musique-musicologie après le baccalauréat et avant d'entrer dans le métier. Aux pratiques vocales essentiellement collectives avant le baccalauréat et durant le cursus universitaire, s'ajoutent après le baccalauréat des cours particuliers pour environ la moitié des répondants (46%) ou encore des stages, après l'entrée dans le métier lors de la formation continuée. Le répertoire de la chanson a surtout été abordé de manière systématique, après l'entrée dans le métier et dans le cadre privé de pratiques sociales musicales.

### 4.1. Cadres issus des sciences de l'éducation, de la didactique, de la musicologie et de sociologie pour les répertoires

D'une manière générale, la question des répertoires musicaux enseignés, quelle que soit l'activité, s'inscrit dans les questionnements portés par les sciences de l'éducation, les didactiques et celle de la musique en particulier (Bourg, 2008, 2021), en lien avec le curriculum prescrit et « *l'identification de contenus de savoirs comme contenus à enseigner* » (Chevallard et Joshua, 1991, p. 39). En l'occurrence, les programmes n'étant que peu prescriptifs (Tripier-Mondancin, 2013b), c'est à l'enseignant que revient une grande partie de la transposition didactique interne, mais aussi de la transposition didactique externe, traditionnellement dévolue à la noosphère au sens chevallardien. C'est à l'enseignant de faire des choix en termes notamment d'œuvres auxquelles confronter l'élève. Les théories didactiques cherchent en particulier à identifier et à décrire les formes complexes d'élaboration des savoirs scolaires, en référence aux disciplines, à leur histoire (Delcambre, 2007, p. 49).

Nous avons donc fait appel aux travaux de la musicologie historique. Il en va ainsi de la catégorisation générale du fait musical, savant, populaire, traditionnel, même si cette distinction fait l'objet de débats, voire de changements paradigmatiques<sup>1</sup>, au sein de la musicologie (Sadie et Latham, 1990, p. 359, Rice, 2005 ; Jaujou, 2009). Nous avons utilisé un premier niveau de classement général qui fait consensus en musicologie, par époque ou période<sup>2</sup>, pour les musiques écrites. Nous ne reportons pas pour des raisons de nombre, tous les auteurs qui nous ont servi de référence. Aux références dites savantes s'ajoutent des savoirs qualifiés d'experts appris par exemple au conservatoire (Joshua, 1997). Pour les musiques de tradition orale, nous avons procédé par aires musicales géographiques (Aubert, 2005). Le lecteur peut se référer directement aux articles.

Plus particulièrement, à propos du domaine de la chanson, catégorie la plus enseignée au niveau des pratiques vocales, ce sont diverses études menées sur la chanson française qui nous ont servi de référence

<sup>1</sup> Au sens évolutionniste de variation, survie, adaptation, disparition.

<sup>2</sup> Diachronique, synchronique, stylistique, depuis le concept de genre jusqu'aux grandes catégories de musique comme populaire/savant/traditionnel, écrite/non-écrite, profane/sacrée, vocale/instrumentale, écoles, courants.

pour à la fois construire l'enquête de 2010, mais aussi traiter et analyser les données recueillies. Parfois, en l'absence de travaux universitaires disponibles, nous nous sommes référée à la littérature journalistique spécialisée dans le domaine en question. Ces études nous ont permis par exemple de dresser des listes en éventail ouvert d'auteurs, de compositeurs, d'interprètes, de groupes musicaux, ainsi qu'à trier, catégoriser les données selon différents niveaux taxonomiques du général, au particulier, dans chaque domaine (par exemple pour la chanson française, 1920-1945 : règne des interprètes, années folles ; 1945-1968 : auteurs-compositeurs-interprètes Rive Gauche ; 1968-2000 : seventies, nouveaux styles).

Par ailleurs, l'article sur les répertoires écoutés (Tripier-Mondancin, 2015a) s'appuie sur des observations pédagogiques relevées par J.P. Mialaret (2001, p. 99) témoignant de deux grandes approches des situations scolaires d'écoute musicale : la centration de l'enseignant sur la transmission du savoir à enseigner et la centration sur le désir, les besoins, la motivation des élèves qui conduisent l'enseignant à faire des choix correspondant à ce que les élèves apprécient déjà. Le concept de savoir est positionné relativement à la théorie poppérienne des trois mondes ; il est délimité au sein des contenus d'enseignement institutionnalisés, en regard de ceux de connaissance et d'information (Popper, 1978 ; Astolfi, 1994, p. 68-77). Enfin la théorie de la légitimité culturelle, développée par Bourdieu en sociologie dans les années 1960 et réinterrogée par Donnât et Coulangeon, nous sert à justifier et à problématiser notre question de recherche sur les répertoires écoutés en classe, d'un point de vue scientifique.

La comparaison des répertoires enseignés à l'école primaire et au collège s'appuie sur les mêmes cadres que ceux que nous venons de décrire (transposition didactique, catégorisations musicologiques). Néanmoins, de nouvelles références de travaux se sont ajoutées en lien avec la problématique du premier degré, cette fois afférentes à la chanson enfantine (Bustarret, 1986). Enfin, un autre cadre théorique s'est ajouté en lien avec les objectifs de comparaison des œuvres écoutées de la maternelle à la fin du collège car l'article prenait place au sein d'un numéro de revue consacré à l'épistémologie des recherches en éducation musicale (Tripier-Mondancin et Jaccard, 2015a). Ce cadre théorique relatif à l'épistémologie descriptive participe d'une manière générale à la compréhension et à la conceptualisation de la manière dont la science se développe. Cette conception s'oppose à l'épistémologie normative qui tend à fonder les connaissances à partir de normes posées *a priori* (Schmid, 1998, p.13, 45-79). La comparaison des réponses données par deux populations d'enseignants différentes, l'une généraliste (enseignants du premier degré), l'autre spécialiste (enseignants du second degré), a fait apparaître la nécessité d'une discussion sur le concept de catégorie musicale pour pouvoir viser une forme d'acceptabilité de la recherche.

#### ***4.2. Cadres issus de la psychologie dont celle de la musique, de la didactique, de la musicologie pour les pratiques de classe***

En ce qui concerne ce qui se joue en classe d'Éducation musicale, de fait, parce que nos données proviennent cette fois d'un film et non plus seulement d'énoncés verbaux oraux ou écrits, les théories afférentes à l'analyse de données vidéo prises en situation de formation ont été travaillées, d'un point de vue épistémologique, méthodologique, éthique et juridique lors de deux écoles thématiques, entre 2014 et 2015 (Veillard, 2013 ; Tiberghien et Veillard, 2012 ; Veillard et Tiberghien, 2013, Sensevy, 2013).

Il s'agissait ensuite pour pouvoir décrire, analyser les pratiques de classe, de choisir un modèle qui puisse éventuellement en intégrer d'autres selon les besoins. Le choix s'est porté pour plusieurs raisons sur un modèle des formats de connaissance et de processus d'apprentissage, issu d'une théorie de la connaissance, emprunté à la psychologie cognitive. Ce cadre théorique est plus généralement issu de l'approche fonctionnelle des connaissances post-piagétienne issue de l'école de Genève, reprise par les

psychologues des apprentissages scolaires (Inhelder et al., 1992 ; Tricot et Musial, 2008, p.9). Les enjeux poursuivis étaient triples. Ils résidaient d'abord dans la mise à l'épreuve de l'adaptabilité du modèle à l'analyse des situations d'enseignement apprentissage en Éducation musicale. Par ailleurs, la mise au point par réplication d'une méthode d'analyse détaillée des activités menées en classe était un enjeu non négligeable pour la poursuite de nos travaux (Maizières et Tripier-Mondancin, 2018b ; Tripier-Mondancin et Maizières, 2020). Le choix de ce cadre théorique pour l'analyse des pratiques, qu'elles soient vocales ou d'écoute d'œuvre, en situation de classe d'EM s'appuie sur les équivalences relevées entre 1) le modèle dit des « *conduites perceptives* » présent dans le texte officiel des programmes d'Éducation musicale parus en 2008 (MEN, 2008, p. 5) et 2) le modèle dit de la « *boucle des apprentissages* » présent dans l'article de Tricot et Musial (2008). Si le schéma présent dans le texte officiel et le modèle de Tricot présentent des similitudes, ils ne font pas tout à fait appel aux mêmes concepts. Dans les deux cas, il est question de connaissances et de processus d'apprentissage (comme la compréhension, la prise de conscience qualifiée de « conduite perceptive » et de « perception » dans le programme de collège). En revanche, dans le modèle présent dans les programmes, s'ajoute, de manière implicite dans le schéma, mais explicite dans le texte qui l'accompagne, le concept de compétence, absent du modèle de Tricot et Musial. Le dernier ouvrage de Musial et Tricot par contre y réfère (Musial, Tricot, 2020, p. 34-40). Nous avons toujours pensé qu'il était nécessaire de relier théoriquement l'ensemble de ces concepts sous peine de perdre tant les étudiants que les enseignants déjà aguerris lorsqu'il est question de comprendre ce qui se joue quand l'élève est placé tant en situation d'apprentissage implicite, qu'explicite. La remarque reste valable dans le cadre de la recherche, à la fois par rapport à la prise en compte des enjeux du terrain dans les problématiques de la recherche mais aussi des enjeux épistémiques liés au lectorat des articles de recherche. Dans les programmes d'enseignement et dans le socle commun de connaissances et de compétences, ou plus largement encore dans les modèles éducatifs européens et francophones fondés désormais sur une approche par la compétence, il est question de capacités<sup>1</sup>, de connaissances et d'attitudes. A quoi cela peut-il correspondre dans le modèle cognitiviste ? Les connaissances des programmes correspondraient aux connaissances déclaratives générales - comme les concepts - et spécifiques chez les psychologues, tandis que les capacités correspondraient aux connaissances procédurales - dont les savoir-faire, les méthodes, les automatismes - en psychologie. Enfin une des différences importantes réside dans le fait que les programmes intègrent au modèle de conduite perceptive proposé la prise en compte des sensations et des émotions, alors que Tricot et Musial excluent volontairement de leur modèle cet aspect de la relation ou du rapport que l'on a au monde, distinct des connaissances. En effet, pour Tricot et d'autres psychologues, les émotions ne sont pas des connaissances, or le modèle en question cherche à modéliser uniquement les formats de connaissances (qu'apprend-on ?) et les processus d'apprentissage (comment apprend-on ?).

La possibilité de vérifier l'acceptabilité de l'importation d'un tel modèle était à saisir. Les connaissances sont décrites en fonction de ce à quoi elles servent. Six formats de connaissances en lien avec six processus d'apprentissage (avec quelques variantes) sont donc analysés : concept / conceptualisation, connaissance déclarative spécifique ou particulière / compréhension et prise de conscience, trace littérale / mémorisation littérale, savoir-faire contrôlé / procéduralisation, automatisme / automatisation. Les stratégies d'enseignement (absentes du modèle en question) ont été par contre co-construites par induction, à partir de l'observation des situations de classe. Cela a contribué, en retour, à faire évoluer le modèle de Tricot.

Le cadre théorique du chapitre toujours sur les pratiques vocales, co-écrit cette fois avec Maizières seulement (Maizières et Tripier-Mondancin, 2018b), est le même que celui que nous venons de décrire. Toutefois, dans cette nouvelle étude, nous avons pris le temps de situer les premiers travaux en

<sup>1</sup> C'est-à-dire des verbes d'action comme « verbaliser » et « produire » en éducation musicale.

psychologie cognitive qui ont permis de distinguer connaissances déclaratives et procédurales (années 1980).

D'une manière générale, les sciences cognitives s'imposent depuis une date récente dans le secteur de l'éducation (colloque et séminaires du collège de France, à partir de 2012 jusqu'au Grenelle de l'Education organisé en 2021<sup>1</sup>). Certains psychologues issus des courants fonctionnalistes ont d'ailleurs participé à l'écriture des derniers curricula de 2015. Ces éléments viennent renforcer la pertinence du choix de la théorie fonctionnelle des connaissances, en tant que grille d'analyse de ce qui se joue dans les programmes, mais aussi en classe.

Enfin, à propos de l'analyse de l'activité d'écoute en classe, s'ajoutent les références de travaux développés en psychologie de la musique, sur les questions de perception auditive et plus particulièrement sur ce que McAdams qualifie de cadre intégratif pour la perception et la cognition musicale, au carrefour de la musicologie et de la psychologie cognitive (2015, p 23). Ce cadre théorique a pris place dans un article d'un numéro de la revue *Recherche en Education Musicale* paru en 2020 consacré à *l'écoute du sonore au musical, des représentations aux savoirs sur l'œuvre*, coordonné avec Maizières, Tripier-Mondancin et Escoubet.

#### **4.3. Histoire des disciplines, sciences de l'éducation, musicologie et activités instrumentales**

A propos des activités instrumentales au sens large, trois grands cadres de lectures se complètent. Le premier cadre théorique est en lien avec l'histoire des disciplines scolaires (Chervel, 1988) et de l'enseignement musical dans lequel les pratiques orchestrales prennent position aux côtés des pratiques chorales historiquement présentes dans l'école dès la Renaissance et dès lors fortement institutionnalisées. Le deuxième est fondé sur des travaux en sciences de l'éducation, à propos des difficultés des enseignants et le troisième est en lien avec des enjeux de réduction des inégalités sociales et scolaires, dans la lignée de El Sistema au Vénézuéla. Ces derniers cadres de lecture, sur ce qu'il est convenu d'appeler des études d'effets (au pluriel) et d'impact (au singulier) sont les derniers mobilisés dans nos travaux (article en cours et coédition d'un numéro en cours).

C'est lors d'une conférence à laquelle nous avons été invitée par les organisateurs d'un colloque qui a eu lieu à Bordeaux<sup>2</sup> (9-10 novembre, 2017), que nous avons eu l'occasion de positionner historiquement ces « nouveaux » projets à l'aune de ce qui existait jusque là en matière de pratiques collectives et en particulier chorales dans le système scolaire. L'idée a été de mettre à l'épreuve de l'enquête historique et didactique, les conceptions et postulats affichés par les porteurs de ces projets de pratique orchestrale, mais aussi par quelques programmes de colloques scientifiques, dont celui de Bordeaux. Ces postulats sont fondés sur l'idée que ces pratiques collectives renouvellent les usages et « *la manière de penser l'apprentissage de la musique* » dans l'enseignement spécialisé (PESMD<sup>3</sup>, 2017, texte de cadrage du colloque, p. 4) mais aussi que les effets induits sont la socialisation (« *vocation sociale* ») et la réduction des inégalités sociales. Dans cette première étude, le cadre théorique est adossé à l'histoire des disciplines scolaires en lien avec la musicologie historique, en regard de l'histoire (passée et immédiate) de l'enseignement musical. Par ailleurs, un état de l'art sur les questions d'effets et d'impact de ces pratiques a été mené (Tripier-Mondancin et Martin, 2018). Les cadres théoriques de ces études sont diversement issus de la didactique, des sciences de l'éducation, de la psychologie cognitive, des neurosciences, parfois des sciences économiques.

<sup>1</sup> <https://www.education.gouv.fr/grenelle-de-l-education-une-concertation-inedite-par-son-ampleur-et-ses-modalites-306837>

<sup>2</sup> Nous étions invitée à faire une conférence ainsi qu'à animer une table ronde.

<sup>3</sup> Pôle d'Enseignement Supérieur de la Musique et de la Danse, Bordeaux.

## Scène 2 - Conceptions des enquêtes à propos des choix des enseignants

### 1. Répertoires d'œuvres déclarées chantées et écoutées au collège

#### 1.1. Exploration, compréhension, explication

Cinq ans séparent la première double enquête (2004-2005) sur les valeurs des enseignants et leur genèse, menée dans le cadre de la thèse, de la deuxième double enquête (2010) sur les répertoires vocaux et d'écoutes d'œuvres, déclarés être enseignés. C'est parce que les travaux sur les répertoires enseignés et les raisons des choix ne sont pas pléthoriques, tout comme dans la première période de travaux, que la conception de cette nouvelle enquête est principalement exploratoire et pour partie seulement, déterministe, en lien avec nos objectifs. Nos travaux s'inscrivent principalement dans les recherches compréhensives et, dans une moindre mesure, explicatives. Dès lors, la logique ou démarche d'ensemble a été « *fondée [principalement] sur l'induction et la déduction de règles ponctuellement justes* » (Tripier-Mondancin, 2013b) en ce qui concerne 1) les grandes catégories de répertoire que les enseignants déclarent faire chanter aux élèves, 2) les genres, compositeurs, courants, écoles que les enseignants déclarent faire écouter aux élèves. Dans cette nouvelle double enquête, nous avons aussi cherché à comprendre les critères de choix des enseignants. L'idée était de recueillir, « *selon une forme de représentativité* », des éléments de réponse qui autorisent l'élaboration d'un point de vue général sur les grandes tendances de choix que font les enseignants ainsi que les critères<sup>1</sup> susceptibles d'influencer leurs choix dans les activités vocale et d'écoute d'œuvre (Tripier-Mondancin, 2013b).

À partir des éléments recueillis et des traitements statistiques opérés, nous avons, dans un deuxième temps, cherché à expliquer les choix des enseignants à l'aide de quatre variables indépendantes (genre, ancienneté dans le métier, académie au moment de l'enquête, type de collège). La nature de cette partie de l'étude est confirmatoire en raison du traitement des données par ANOVA (*cf. infra*). Quelques hypothèses ont été formulées selon lesquelles nous pouvons parler d'influence réciproque entre ces quatre variables indépendantes et les variables à expliquer, comme les grandes catégories de répertoire, les genres musicaux choisis, les compositeurs, ou les critères de choix. Nous avons enfin examiné les liens observables entre les choix qui sont déclarés être faits et 1) les préférences des enseignants en matière musicale (données provenant de l'enquête précédente), 2) les diverses pratiques et confrontations musicales des enseignants, dans le cadre privé, au sein de la formation initiale et continue, 3) les programmes de collège en vigueur au moment de la deuxième double enquête, soit ceux de 2008.

Quant à la comparaison entre les répertoires vocaux et d'écoute déclarés être enseignés, de la maternelle à la fin du collège (Tripier-Mondancin, 2013b, 2015a ; Maizières, 2014a, 2014b), c'est exclusivement dans une visée *descriptive-compréhensive* qu'elle a été pensée avec Maizières (Tripier-Mondancin et Maizières, 2014a, 2015f). La nature de cette comparaison est exclusivement exploratoire. Nous n'étions pas en mesure de poser d'hypothèse car les possibilités étaient trop nombreuses pour que l'une d'elle arrive provisoirement à répondre de manière synthétique à ces questions. La démarche est une nouvelle fois résolument inductive et déductive. En revanche les conclusions de cette comparaison autorisent l'élaboration d'hypothèses.

#### 1.2. Enquête par questionnaire, statistiques descriptives

Cette double enquête à propos des répertoires vocaux et des répertoires d'écoute déclarés être enseignés a été menée dans quatre académies différentes du sud de la France (Bordeaux, Toulouse, Limoges, Clermont-Ferrand, c'est-à-dire vingt départements). Comme dans la thèse, ce sont les caractéristiques de la population observée (professeurs d'Éducation musicale de collège, en France) qui ont déterminé les choix méthodologiques. Afin de pouvoir générer des statistiques descriptives mais aussi

<sup>1</sup> Le terme valeur est volontairement laissé de côté.



inférentielles (type ANOVA, c'est à dire analyse de variance, assorties dans certains cas du test de Tukey pour les VI ayant au moins trois modalités), des questions en éventail ouvert (réponses imposées auxquelles s'ajoute une question ouverte) ont été prévues. Nous avons choisi un mode de recueil de données par questionnaire qui est plus adapté que l'entretien à une recherche systématique visant à inventorier les répertoires enseignés. Le questionnaire a été réalisé et mis en ligne grâce à l'application LimeSurvey<sup>1</sup>. Les réponses aux questions ouvertes traitées par catégorisation ont permis de compléter, voire de vérifier, les réponses aux questions fermées.

Dans la première partie sur les répertoires vocaux, les enseignants devaient :

7. 1) classer, par ordre décroissant, les 13 grandes catégories proposées de répertoires (la 13<sup>e</sup> étant ouverte) qu'ils font interpréter aux élèves
8. 2) cocher, parmi les 119 auteurs-compositeurs-interprètes<sup>2</sup> (ACI), les 34 interprètes, les 34 groupes de chanson française, celles et ceux qu'ils font chanter,
9. 3) citer les ACI rattachés à la chanson anglophone qu'ils font chanter,
10. 4) classer par ordre décroissant les 12 critères de choix (le 12<sup>e</sup> était ouvert) que nous avons pré-retenus grâce à la méthode du *focus group*, lors de stages que nous avons animés.

Ce sont 116 enseignants (public et privé sous contrat réunis) sur les 1020 en poste dans quatre académies différentes, en 2010, qui ont répondu. Sur ces 116 réponses, 104 formulaires ont pu être exploités intégralement. « *Le taux de réponse est de 10,5%, ce qui confère à notre échantillon non probabiliste (fondé sur un appel au volontariat des participants), une représentativité dite « exemplaire »* » (Dépelteau, 2011, p. 230 ; Tripier-Mondancin, 2013b).

Le traitement statistique des données s'est fait à l'aide de l'application SPSS comme pour les données de la première période. L'analyse des rangs de moyenne est venue nuancer l'analyse des fréquences et notamment la portée de l'effet de primauté qui s'observe dans les réponses en éventail ouvert. Les réponses aux questions ouvertes ont fait l'objet d'un traitement à la fois qualitatif et quantitatif.

Méthodologiquement, dans la liste générale des grandes catégories de chants que nous avons proposée, nous n'avons pas cité le répertoire traditionnel français, alors que nous avons cité le répertoire traditionnel autre que français. Même s'il est vrai que lors des stages de formation continue que nous avons animés à de nombreuses reprises, ou encore lors de réunions de l'association APEMU, ce type de répertoire n'était que très rarement cité par les enseignants, nous pouvons considérer cette omission comme un oubli, compensé en partie par l'item ouvert proposé : « autre ».

Une autre des limites de l'étude réside dans le fait que, en raison de la longueur du questionnaire et de la grande diversité des titres enseignés (relevée lors de notre première double enquête en 2004-2005), nous n'avons pas questionné les titres de chansons interprétées (première partie de l'enquête), ou encore les titres des œuvres écoutées (deuxième partie), en lien avec le niveau de classe. Les oublis risquaient d'être très nombreux. Notre approche ne permet de cerner que les grandes tendances esthétiques déclarées. Néanmoins, nous avons croisé ces répertoires déclarés être interprétés (n=104) avec les répertoires interprétés en classe que nous avons pu observer lors de notre première enquête (2004-2005) et les réponses recueillies lors de l'entretien d'explicitation qui suivait (n=23). Ces éléments étaient restés inexploités jusque-là.

La deuxième partie de l'enquête consacrée aux genres et compositeurs déclarés être écoutés en classe reprend point par point les principes de collecte et de traitement de la première partie sur les répertoires chantés. Ces deux parties de l'enquête ont été proposées, l'une après l'autre dans le même formulaire de

<sup>1</sup> Créé en 2003, anciennement nommé PHPSurveyor, LimeSurvey est un logiciel libre.

<sup>2</sup> Liste élaborée à partir d'un *focus group* (entretien de groupe) mené lors d'un stage animé dans le cadre de la formation continue et ouvrages sur la chanson française.

questionnaire ce qui a contribué à l'alourdissement de la passation. C'est sans doute pour cette raison que nous avons obtenu moins de réponses aux questions de cette deuxième partie.

## **2. Comparaisons avec le premier degré**

La double enquête menée par Frédéric Maizières, auprès des professeurs des écoles (PE) (n=935) au sujet des répertoires vocaux et des répertoires d'écoute d'œuvre déclarés être enseignés dans le premier degré, a été soumise selon la même procédure que notre propre enquête, à l'aide de la même application, LimeSurvey. L'enquête auprès des enseignants du premier degré s'est déroulée dans vingt départements différents. Douze départements étaient en commun avec l'enquête auprès des enseignants de collège. Dans les deux doubles enquêtes, les choix méthodologiques, comme par exemple la forme des questions, ont été déterminés par les caractéristiques des deux populations : les professeurs des écoles sont des enseignants polyvalents ou généralistes, tandis que ceux de collège sont spécialistes de leur discipline. Ainsi, plutôt que de poser aux professeurs des écoles une question en éventail ouvert offrant des catégories de répertoires chantés, c'est une question ouverte demandant le titre et le nom du compositeur des chansons qu'ils ont tendance à faire chanter, ou des œuvres qu'ils font écouter, qui a été proposée. Une autre question ouverte portait ensuite sur les objectifs de l'activité vocale, à partir d'une question en éventail. Ce sont d'autre part des entretiens semi-directifs (n=30) auprès des professeurs des écoles qui ont permis de faire émerger les raisons de leurs choix. C'est le critère de saturation qui amené Maizières à limiter à trente le nombre de ces entretiens. Le traitement des données a fait l'objet d'une approche qualitative pour les enseignants du premier degré, qualitative et quantitative (grâce au logiciel SPSS) pour ceux du second degré, comme dit plus haut. Le pourcentage de réponses recueillies par rapport à la population des enseignants des vingt départements est de 1,6 % pour les enseignants du premier degré et de 10,5 % pour ceux du second degré. Dans les deux cas (professeurs des écoles et de collèges), les échantillons sont non probabilistes et dits exemplaires (Dépelteau, p. 222-234). Nous voulions avoir une estimation de grandeur, de taux de fréquence sur un temps long d'enseignement et à partir d'un échantillon suffisamment important pour nous permettre d'accéder à une représentativité exemplaire (tant pour l'école primaire que secondaire) (Tripier-Mondancin et Maizières, 2015, p. 78). L'idée était de produire dans cette comparaison des statistiques descriptives (fréquences, taux, rangs de moyenne) et des données qualitatives.

## **3. Connaissances enseignées, processus d'apprentissage : activités vocale et d'écoute d'œuvres**

### ***3.1. Études de cas exploratoires en collège***

En ce qui concerne l'analyse de situations d'enseignement vocal à partir de deux films d'étude, nous souhaitions mettre au point une méthode de traitement et d'analyse des éléments ou données filmiques, tout en mettant à l'épreuve le cadre théorique principal choisi. Cela signifie que nous n'étions pas en mesure de multiplier les cas, même si nous avons archivé de manière pérenne un nombre conséquent de films, durant la thèse (n=23). En effet, l'objectif était d'avoir un grain d'analyse le plus fin possible. Le temps de traitement aurait demandé un temps non négligeable qui ne permettait pas de traiter l'ensemble des vingt-trois films. Contrairement aux enquêtes précédentes, il s'agit donc d'études de cas, dans la classe de deux enseignants différents (Vigour, 2005, p. 203). La conception est à nouveau exploratoire. Si nous avons quand même posé successivement des hypothèses tout au long de ces études, c'est plus dans une visée heuristique que confirmatoire. La visée est principalement descriptive, compréhensive. Cette approche de la recherche n'est pas nouvelle en soi par rapport aux travaux déjà menés ; ce qui est nouveau, c'est le statut des éléments empiriques qui ne sont plus seulement déclarés mais manifestes ou observables dans la classe. Les démarches sont à nouveau inductives (à partir des deux observations) et déductives (à partir des théories choisies pour analyser les situations).

### 3.2. Films de classe, traitement qualitatif et quantitatif

En ce qui concerne les pratiques de classe, le recueil des données filmiques (verbales, non verbales) s'est fait durant la thèse (entre 2004 et 2005) auprès de vingt-trois enseignants volontaires qui enseignent dans vingt-trois collèges différents, de l'académie de Toulouse, à l'aide d'une caméra équipée d'un objectif grand angle posée sur un trépied au fond de la classe, en plan large, fixe, sur les élèves et l'enseignant. Nous sommes dans le cas d'observations non participantes. Pour les besoins de la nouvelle étude, nous avons prélevé dans l'ensemble des films archivés, une situation menée par un enseignant expert (conseiller pédagogique) et une enseignante débutante (professeur stagiaire). Pour compléter les éléments observables présents dans les films, nous avons également fait appel aux éléments collectés lors des entretiens d'explicitation post-observation de classe qui avaient été menés (acte II).

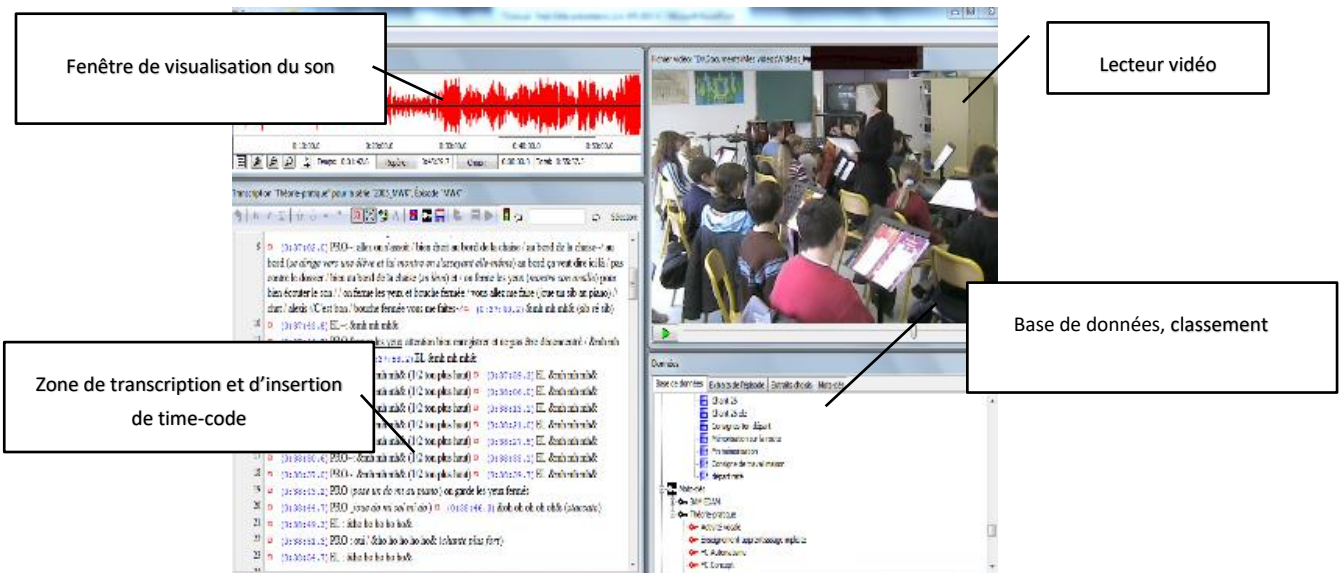
Afin de traiter les éléments observés, nous avons élaboré le synopsis des 55 minutes de cours. Le terme de « synopsis » est entendu dans le sens utilisé par Veillard en référence à Wittgenstein : un récit réduit visant à restituer le caractère global de l'activité. Il a pour fonction d'appréhender ensemble les trois grains d'analyse utilisés : échelle macro, soit la phase didactique, échelle méso, la scène, échelle micro l'épisode. Il permet aussi de situer temporellement les épisodes ou segments de vidéo dans l'ensemble de la séance ; chacun de ces épisodes est analysé finement en regard du cadre théorique choisi (Veillard, 2013, p. 68). Ainsi, par exemple, le premier film avec l'enseignant expert portait sur une classe de cinquième (Tripier-Mondancin, Maizières et Tricot, 2015) : l'enseignement-apprentissage vocal durait 20 minutes 50 secondes sur la séance de 55 minutes au cours de laquelle s'enchaînaient l'activité vocale, l'activité instrumentale et l'activité d'écoute. Les trois activités ont pour lien la notion de genre blues-jazz abordée à partir de la chanson, *Chanteur batteur* d'Éric Noyer (1993). Le deuxième film qui concerne la professeure-stagiaire, donne à voir une succession de quatre activités : écoute, activité instrumentale, puis vocale autour de *La fillette et le loup* de Pierre Chêne et pour terminer, une brève activité rythmique.

Le traitement et l'analyse des données sont réalisés à l'aide du logiciel Transana<sup>1</sup> (photo 1). Pour cela les séances ont été intégralement transcrites, aux niveaux verbal et non verbal (gestes, rythmes frappés, événements sonores et musicaux comme l'accompagnement au piano, déplacements, écriture au tableau). Une base de données est construite dans l'application Transana, relative à ces études, en référence :

- Au cadre théorique adopté ;
- Aux six formats de connaissance du modèle cognitiviste susmentionnés : concept, connaissance spécifique, trace littérale, méthode, savoir-faire, automatisme ;
- Aux processus d'apprentissages : conceptualisation, procéduralisation générale et particulière, compréhension, imitation, automatiser ;
- Aux aspects et stratégies d'enseignement : modèle vocal, explication verbale... ;
- A la prise en charge de l'avancée du savoir par le professeur, par un élève, par les élèves, ou par le professeur et les élèves simultanément (lors des activités vocales par exemple lorsque le professeur accompagne les élèves au piano ou à la guitare).

<sup>1</sup> Transana est un logiciel conçu par des chercheurs dans le domaine des sciences de l'éducation pour « permettre une analyse, à partir d'une question initiale de recherche, qui peut ensuite évoluer et d'un visionnage répété des enregistrements vidéos » (Veillard et Tiberghien, 2013, p. 52). Il a été développé au centre de recherche sur l'éducation de l'université du Wisconsin-Madison (WCER) par Chris Fassnacht, étudiant en sociologie (1995) et a été repris par David Woods (2000). Selon Veillard, (2013) Transana (par rapport à Kronos Actogram et Vidéograph) « est sans doute actuellement le logiciel le plus adapté aux besoins de la recherche en éducation par sa souplesse et sa base de données qui permet l'inscription dans une grande diversité de dispositifs expérimentaux ».

L'interface du logiciel Transana est divisée en quatre zones (capture d'écran 1). Le logiciel permet de synchroniser un film avec la transcription des interactions verbales et non verbales, entre professeur et élèves, observables au plus près du réel de la classe, du donné à voir et à entendre. Le découpage en épisodes et l'attribution de mots-clés à chacun d'entre eux (formats de connaissance, processus d'apprentissage, stratégies d'enseignement, prise en charge par le professeur, les élèves, un élève en particulier) constituent la dernière étape du travail de traitement des données avant calculs. Chaque épisode est délimité par un *timecode* qui permet *par exemple* de calculer la durée d'exposition des participants à tel ou tel format de connaissance, la durée de telle stratégie d'enseignement, ou encore la durée présumée de tel processus d'apprentissage. Toutes les étapes - transcription, découpage, codage par attribution de mots clés, traitement des données - ont fait systématiquement l'objet d'un accord inter-juge. L'application délivre un rapport complet du détail de chaque épisode codé, de sa durée, des différentes occurrences de leur répartition dans le temps. Plusieurs opérations de calcul peuvent être demandées au logiciel qui propose aussi des représentations ou graphes de ces opérations qui correspondent à ce que l'on souhaite donner à voir : en l'occurrence, la succession et superposition des éléments construits dans la base de données (formats de connaissance, stratégies d'enseignement, processus d'apprentissage, prises en charge simultanées et / ou successives de l'avancée du savoir, par l'enseignant ou par les élèves) (voir détails acte IV).



Capture d'écran 1 - Interface de Transana (non publié)

## 4. Activité instrumentale

### 4.1. Exploration, compréhension, mesure

En ce qui concerne l'étude sur les projets « orchestre à l'école et au collège », la conception reste en grande partie exploratoire, non déterministe. Le texte produit après la conférence n'est pas à proprement parler une étude apportant de nouveaux éléments empiriques mais une proposition de méthode d'enquête historico-didactique afin de décrire et de problématiser le positionnement récent de ces projets. L'enquête menée sur les difficultés des enseignants impliqués dans le projet d'orchestre au collège vise à mieux décrire et comprendre ce qui se joue dans ces projets. Cette étude est une étape dans le projet, qui vise à mesurer les effets et impact de ces projets sur les compétences sociales, au-delà de ce qu'en déclarent les porteurs de projets ou de ce qu'en dit le récit médiatique (Abello et al. 2022, soumis pour publication). La démarche inductive (à partir des déclarations), partiellement déductive (d'après les propriétés définitoires du concept de difficulté et les études existantes, ou encore d'après les études d'impact).

#### **4.2. Observations, entretiens, témoignages, analyse du contenu**

Des observations filmées de répétitions en pupitre et en orchestre ont été réalisées. Six entretiens semi-directifs ont été menés auprès des adultes acteurs du projet. Ces entretiens visent à favoriser une parole libre. Quatorze témoignages fondés sur une parole individuelle ont également été recueillis lors de séminaires mensuels depuis 2016-2017. Les séminaires réunissent les membres du groupe de recherche collaborative<sup>1</sup>. Les données sont triangulées au sein même des séances grâce à la présence des acteurs. Ont ainsi été entendus des professeurs d'Éducation musicale et de chant choral de collège, une coordonnatrice de REP+, une conseillère pédagogique en Éducation musicale, des professeurs des écoles, des professeurs d'instrument, une directrice de l'école, un principal du collège, un directeur du Conservatoire à Rayonnement Régional (CRR), les deux coordonnatrices du CRR, une sociologue. Les verbatims de l'ensemble des entretiens et témoignages ont été réalisés. L'archivage des éléments collectés est mis régulièrement à jour sur la TGIR, Huma-Num (annexe 9). L'objectif est d'archiver et de mutualiser, au sein du groupe, les données, leurs traitements et les résultats des recherches. Les éléments peuvent être textuels, iconographiques (images fixes, animées, partitions, films) ou sonores. Une convention relative à l'utilisation de ces « traces » a été rédigée. Elle est signée par tous les membres du groupe, dont les responsables de l'outil Sharedocs (Philippe Canguilhem, Daniel Guy, Audrey Luc, Frédéric Maizières et Odile Tripiet-Mondancin, c'est-à-dire le conseil scientifique du groupe ÉMIS). Le traitement des éléments verbaux se fait selon les méthodes d'analyse des contenus (Bardin, 2014). Le découpage des textes en unités de sens, les catégorisations et codages successifs ont fait l'objet de vérifications inter-juges. Ce type de traitement est croisé avec un traitement automatisé à l'aide de l'application Tropes (*cf. supra*). Des statistiques descriptives sont produites à propos des difficultés explicites et implicites énoncées par les enseignants.

---

<sup>1</sup> Le groupe de recherche collaborative désigné ÉMIS, Éducation Musicale et Intégration Sociale, a été fondé en octobre 2017 au sein de l'Université Toulouse-Jean Jaurès autour de trois enseignants chercheurs porteurs du projet (Canguilhem, Guy, Tripiet-Mondancin). Il est hébergé au sein du Laboratoire des Idées-(Nouvelles) Questions Sociales, en lien avec le Laboratoire Lettres, Langages et Arts (LLA Créatis) et l'unité mixte de recherche Éducation, Formation, Travail, Savoirs. Il est constitué d'enseignants chercheurs, de professeurs d'éducation musicale des lycées et collèges, de professeurs des écoles, d'une directrice retraitée d'école primaire, de professeurs d'instrument (assistants d'enseignement artistique) recrutés sur projet par le Conservatoire à Rayonnement Régional de Toulouse (CRR), d'une coordonnatrice de réseau d'éducation prioritaire, d'une coordonnatrice du projet « Musique à l'école » du CRR, d'une chercheuse indépendante (qui a ensuite été recrutée en post-doctorat par l'Université Clermont Auvergne sur le même type de recherche), d'une conseillère pédagogique en éducation musicale premier degré, d'étudiants inscrits en master MEEF éducation musicale et chant choral, en master sciences de l'éducation et en master musicologie, d'acteurs sociaux dont un directeur de Maison des Jeunes et de la Culture et un animateur - coordinateur du Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité.

## Scène 3 - Résultats : choix déclarés, choix en classe

### 1. Répertoires déclarés être chantés au collège

Sans redire le détail de tous les résultats de l'enquête sur les répertoires vocaux enseignés au collège (Tripier-Mondancin, 2013b), nous rappelons quelques éléments qui peuvent contribuer à termes à expliciter l'articulation entre valeurs et choix des enseignants.

#### 1.1. Prééminence de la chanson

Les résultats généraux montrent très largement la prééminence de la chanson, qu'elle soit française, anglo-saxonne, jazz ou encore traditionnelle, sur un répertoire plus écrit, qualifié de « savant » (modèle 4). Ainsi « *la chanson française après 1945 est très largement plébiscitée (premier rang de réponse pour 100% des enseignants)* » (Tripier-Mondancin, 2013b, s.p.). Le jazz, la chanson anglo-saxonne et la chanson traditionnelle sont en deuxième position, ex aequo lorsque l'on regarde la moyenne des rangs de 1 à 3. C'est ensuite la chanson française d'avant 1945 qui est choisie. Ce sont enfin les répertoires du Moyen Âge (Rang 1 à 11 = 3,8) qui sont les plus choisis parmi les répertoires écrits ou savants, puis ceux de l'époque romantique (Rang 1 à 11 = 3,9) et de la Renaissance (Rang 1 à 11 = 3,9), suivis par les répertoires du XX<sup>e</sup> siècle avant 1945 (Rang 1 à 11 = 4) et enfin du baroque et après 1945.

#### 1.2. ACI des années 1945-1958 « Rive Gauche »

Un second traitement des réponses à propos de la chanson française montre que les enseignants choisissent de faire interpréter principalement les auteurs compositeurs interprètes (ACI) des années 1945/1958 (Tripier-Mondancin, 2013b). Fontana les qualifie d'ACI de la « Rive Gauche » (2007), aux esthétiques parfois très contrastées comme Gainsbourg (choisi par 51 % des enseignants) et Brassens (choisi par 45%). Le deuxième sous-groupe d'ACI choisis est constitué de ceux « *qui ont marqué les années 2000 : c'est la catégorie la plus proche de la génération des élèves. Trois ACI, Fersen, Aubert, Bénabar et un interprète, Ridan, se distinguent. On voit apparaître dans cette catégorie quelques autrices-compositrices-interprètes. Le nombre de groupes retenus est bien plus important que dans la catégorie précédente : cela semble aller de pair avec une évolution de la chanson française, le concept de groupe musical prenant de l'importance à partir des années 1970 sous l'influence du rock qui arrive dans l'hexagone.* » (Tripier-Mondancin, 2013b). Le troisième sous-groupe est celui des ACI et interprètes des années 1958-1968 ce qui correspond à trois esthétiques. La première est qualifiée par Morin de « yéyés ». Certains, comme Nougaro (choisi par 49% des enseignants), sont qualifiés de classiques, ou, en l'occurrence, de chanteur « à texte » pétri d'opéra, d'opérette, de swing, de musiques noires-américaines. La deuxième esthétique regrouperait les originaux, voire insolents, comme Ferrer, Dutronc, Fontaine, Polnareff, Hardy. La troisième regrouperait les contestataires, comme Renaud, Le Forestier, Higelin, Ferrat, Lavilliers. Même si la chanson anglophone est moins retenue, ce sont les Beatles, Queen, Police, U2, et Sting qui sont déclarés comme les plus interprétés.

Nous proposons dans cette note de synthèse un nouveau modèle plus précis que celui qui avait été publié en 2013, en faisant figurer le score en termes de rang de moyenne ainsi que des exemples (modèle 4).

#### 1.3. Entre stabilité et actualisation dans les choix des œuvres chantées

Ces nouveaux résultats référés cette fois aux souvenirs des enseignants d'Éducation musicale interrogés durant l'enquête de 2004-2005 (Tripier-Mondancin, 2008d, p. 279-282), à propos de leur scolarité tant à l'école primaire qu'au collège, montrent que ce répertoire semble stable depuis une trentaine d'années. Brassens Duteil, Fugain, Goldman, Les Beatles, Brel, Ferrer, Cabrel, Le Forestier, Higelin, Nougaro, Barbara, Simon and Garfunkel, Joan Baez, Vian, Trenet, Gainsbourg, Lapointe, Renaud ... sont cités dans les deux enquêtes, alors que les répondants ne sont pas nécessairement les mêmes. Cette nouvelle

enquête montre également que les choix semblent tenir compte d'une actualité par exemple avec Camille, Corneille, Matthieu Chedid, Cherhal, ou encore les groupes qui se sont créés dans les années 1990 comme Tryo, Louise Attaque, Superbus...

#### **1.4. Faisabilité vocale par les élèves, notions, préférences, émotions**

Le choix des œuvres semble s'opérer selon une combinaison complexe d'un ensemble de critères plutôt que d'un seul en particulier (modèle 5) : dans l'ordre décroissant d'importance, en tenant compte de l'analyse des rangs de moyenne du 1<sup>er</sup> au 5<sup>e</sup> rang, on trouve la *faisabilité vocale* pour les élèves, les *notions* contenues dans le chant et les *préférences* de l'enseignant (trio de tête), puis les *émotions* susceptibles d'être ressenties lorsque l'œuvre est chantée, les *découvertes récentes* de l'enseignant, *l'époque* du chant. Les liens potentiels avec le *programme d'histoire*, les *demandes* formulées par les *élèves*, leurs *goûts*, le *sens* du texte et le *rapport au texte et le rapport texte-musique*, les *objectifs* de la séquence, la possibilité de produire un *arrangement instrumental* adapté au niveau des élèves, le *compositeur*, la *composition* en elle-même, le lien avec le *programme de français* ou encore le fait que *l'œuvre* choisie serait considérée comme un *chef d'œuvre* sont des critères de choix, dans l'ordre décroissant, plus marginaux. Ces critères de choix seraient par inférence en lien avec les finalités suivantes : faire en sorte que les élèves produisent eux-mêmes de la musique en chantant, qu'ils comprennent celle-ci en acquérant des connaissances relatives au chant appris, dans l'idée selon laquelle le rapport à l'œuvre de l'élève (émotions ressenties, goûts et demandes) et de l'enseignant (préférences) s'auto-enrichisse. La question du chef-d'œuvre ne semble pas préoccuper les enseignants lorsqu'ils choisissent.

Alors que la chanson à texte est choisie majoritairement, il serait intéressant de vérifier, dans une nouvelle étude, si l'importance secondaire attribuée par les répondants aux questions de sens du texte et de rapports texte-musique ne s'en trouverait pas modifiée, si l'on proposait de placer ces possibilités de réponses dans les items de l'éventail de réponses à cocher et non pas dans la partie ouverte de la question. Le rapport à l'œuvre en termes d'émotions, de ressentis, le lien compréhension-émotion, côté élève mériterait d'être approfondi, comme Maizières a pu le faire pour l'école primaire (2018). D'une manière générale, la musique déclenche des émotions, produit un effet sur la perception de l'auditeur, génère une réponse affective (Bigand, 2008, p. 132) ; qu'en est-il en milieu scolaire. Il s'agirait de comprendre dans quelle mesure les enseignants prennent en compte cette dimension dans les choix qu'ils ont à faire.

#### **1.5. L'ancienneté dans le métier et l'académie, deux facteurs d'influence**

L'analyse de variance montre que les critères de choix (variables dépendantes) et, par inférence, les raisons et les finalités qui conduisent les enseignants à faire ces choix ne sont pas en relation de manière significative avec les quatre variables indépendantes (genre, âge, type de collège, académie). Nous proposons une nouvelle interprétation de ces résultats par rapport à l'article de 2013 : ils pourraient signifier que la manière de choisir les répertoires et les finalités poursuivies resteraient les mêmes quels que soient les enseignants qui choisiraient, quels que soient les lieux où ils enseigneraient.

Par contre il y aurait influence réciproque entre l'ancienneté dans le métier et le choix du répertoire traditionnel autre que français : ainsi les enseignants qui ont entre six et dix ans d'ancienneté le choisissent plus fréquemment que ceux qui ont entre 21 et 25 ans d'ancienneté.

L'ancienneté influencerait également le choix de certains ACI : Brassens, Lapointe, Zebda, Benabar, Brel, Manu Chao, Piaf, Ferrat, etc. seraient choisis par les enseignants ayant entre 11 et 15 ans d'ancienneté tandis que les 21-25 ans choisiraient Higelin, Aznavour, Clerc, Les Frères Jacques, Montand, Delanoë, Aufray, Dassin, Bécaud, Polnareff... Il semblerait que plus les enseignants sont depuis longtemps dans le métier, plus ils font chanter des ACI de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle.

L'académie influencerait le choix de certaines catégories comme la chanson française et le jazz. Ainsi « *La chanson française d'avant 1945 serait davantage choisie par les enseignants de Clermont Ferrand plutôt qu'à Toulouse ( $p < ,000$ ) et Bordeaux ( $p < ,000$ ) ou encore qu'à Limoges ( $p < ,029$ ), dans l'ordre décroissant de significativité.* » (Tripier-Mondancin, 2013b). On chanterait plus de jazz à Limoges et Toulouse qu'à Clermont-Ferrand. L'académie semble aussi influencer le choix de tel ou tel compositeur par exemple à Bordeaux on ferait davantage chanter des titres de Sheller qu'à Limoges et Toulouse.

La chanson au sens large (française, traditionnelle autre que française, anglophone) serait plus valorisée que le répertoire savant en ce qui concerne l'activité vocale au collège.

Des valeurs seraient implicitement partagées (si l'on s'en tient à la hiérarchisation des critères de choix et aux résultats de l'analyse des variances), en termes de finalités de l'activité vocale durant l'heure hebdomadaire, dans l'ordre décroissant : faire chanter, transmettre des connaissances, partager des préférences, prendre en compte des émotions, en lien avec certaines esthétiques, faire lien avec d'autres programmes scolaires. Ces valeurs seraient variables en fonction de l'ancienneté qui influencerait les choix des répertoires traditionnels autres que français et le choix d'ACI plus ou moins actuels. Ces valeurs pourraient aussi être influencées dans une moindre mesure par l'académie ; il resterait à savoir ce que recouvre la variable académie.

Au-delà de ces quatre variables indépendantes, plusieurs explications de ces résultats sont envisageables, sans hiérarchie aucune. Ainsi, 1) les demandes et goûts des élèves 2) les répertoires chantés abordés dans le cadre privé, ou dans les stages de formation continue 3) les partenariats tissés au plus haut niveau avec par exemple le Centre National du Patrimoine de la Chanson de variétés et des Musiques actuelles 4) les *minima* prescrits dans les programmes de 2008 5) les spécificités de la pratique vocale 6) la faisabilité vocale des chansons populaires plus avérée que la faisabilité du répertoire savant peuvent avoir une influence implicite plus importante que ce qui est déclaré. Le poids des préférences (3<sup>e</sup> variable de critères) semble évalué à sa juste mesure : les deux premières catégories choisies en 2010 sont inversées par rapport aux préférences déclarées en 2004-2005 (histogramme 3). Les variables testées ne permettent pas d'aller plus loin dans l'analyse des choix.

Les modèles 4 et 5 proposés et amendés dans ce nouvel écrit visent à faciliter l'accès à nos résultats de recherche, la compréhension des hiérarchies de choix ainsi que la communication et la discussion sur ces résultats. Ce type de modèle peut éventuellement constituer une aide à la décision, sinon à un positionnement, pour / contre. Nous pensons aussi qu'il pourra contribuer à élaborer *in fine* une théorie (Varenne, 2008-2009).

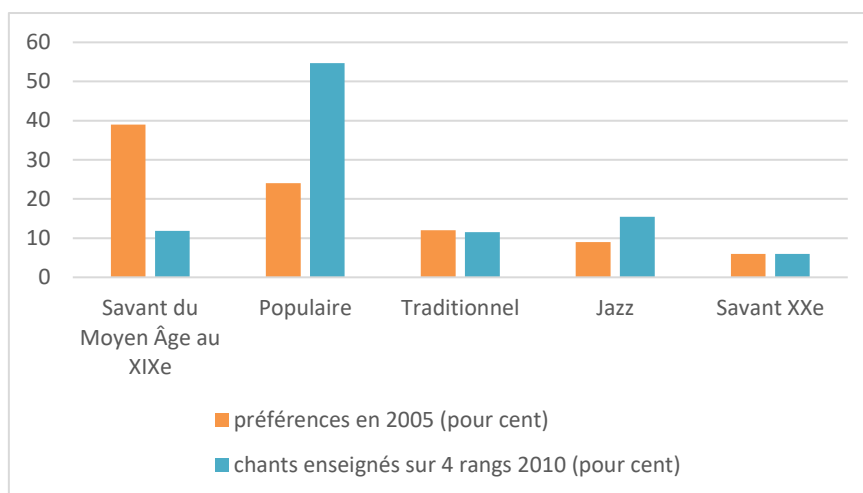


Chanson française post 1945	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ACI 1945-1958 Gainsborgs, Brassens, Salvador, Lapointe, Brel, Barbara...</li> <li>• ACI 2000 Ferrer, Aubert, Benabar, Calogero, Lapointe, Brel, Barbara</li> <li>• ACI 1958-1968 Nougaro, Ferrer, Dutronc, Perret, Polnareff, Hardy, Fontaine, Reggiani</li> <li>• Seventies, années 1980, 1990 Fugain, Clerc, Souchon, Voulzy, Sheller, Bernard (Michèle)</li> </ul>
Jazz, traditionnels autre que français, chans. anglophone (Rg 1 à 3=2,3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beatles, Queen, Police, U2, Sting, Mécano, Naïm Marley, gospels et spirituals</li> </ul>
Chanson française avant 1945 Rg 1 à 5 = 2,8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1930-1939 interprètes Piaf, Trenet, Montand, Fernandel, Frehel, Sablon</li> <li>• Années folles Chevallier</li> </ul>
Moyen Âge Rg 1 à 5 = 3,8	
Romantique Rg 1 à 5 = 4,4 Renaissance Rg 1 à 5 = 4,8	
XXe après 1945 Rg 1 à 5 = 5,2 Baroque Rg 1 à 5 = 6	

Modèle 4 - Grandes catégories de répertoires déclarés être choisis pour être interprétés vocalement (de haut en bas, dans l'ordre décroissant des rangs de moyenne) (n=104 enseignants de 4 académies) ; exemples de compositeurs, interprètes, groupes (quand la question a été posée) (modèle modifié)

Faisabilité vocale Rg 1 à 5 = 2,6
Notions et matériaux musicaux Préférences de l'enseignant Rg 1 à 5 = 2,8
Emotions ressenties Rg 1 à 5 = 3,4
Genre musical Rg 1 à 5 = 4
Epoque de l'oeuvre chantée Découvertes récentes Rg 1 à 5 = 4,6
Programme d'histoire Autres critères Compositeur Composition Programmes de français chef-d'oeuvre

Modèle 5 - Critères de choix des chants (de haut en bas, dans l'ordre décroissant des rangs de moyenne de 1 à 5) (n=104 enseignants de 4 académies) (modèle modifié)



Histogramme 3 - Comparaison entre les préférences personnelles déclarées en 2005 et les choix déclarés en matière de répertoire vocal à enseigner en 2010 (non publié)

## 2. Répertoires chantés de la maternelle à la fin du collège

### 2.1. Constance dans les choix : ACI Rive Gauche

La deuxième étude à propos de l'activité vocale, menée cette fois avec Maizières (Tripier-Mondancin et Maizières, 2014), visait à comparer les répertoires déclarés être chantés dans le premier et le second degré. Les résultats montrent l'utilisation assez constante de la chanson française des années 1945-1968, soit les ACI de la Rive Gauche parisienne. Certains compositeurs sont chantés dans les deux degrés : même si les proportions sont moindres à l'école primaire, la fréquence de citation suit pratiquement la même courbe décroissante : Nougaro, Brassens, Noah, Lapointe, Fersen, Trenet, Ferrer, Higelin... La récurrence de certains auteurs tend à montrer une certaine continuité de la maternelle à la fin du collège. Dans les deux degrés, quel que soit le type de traitement des données, les résultats montrent la prééminence du répertoire de la chanson, dans l'ordre décroissant, qu'elle soit française, anglophone et traditionnelle, française à l'école primaire ou étrangère au collège. Seules les proportions diffèrent.

### 2.2. Chanson enfantine versus répertoire jazz et savant

Cependant, des différences assez nettes apparaissent au niveau de certaines catégories musicales comme la chanson enfantine dont les comptines (59,7%) dans le premier degré, tandis que les répertoires jazz et savant sont choisis au collège. D'une manière générale, quels que soient les différents courants ou périodes de la chanson française, le répertoire abordé est beaucoup plus divers au collège qu'à l'école primaire. Ce résultat est corroboré par les observations filmées de classe que nous avons réalisées en 2004-2005 : ainsi, sur les vingt-trois enseignants filmés durant 55 minutes, ce sont vingt-trois titres différents de chansons françaises et cinq autres titres non français qui ont été chantés. Les enseignants du primaire choisissent des chansons précises plus que le répertoire d'un ACI en particulier, ce qui est confirmé par les critères de choix qu'ils énoncent. À l'école primaire le chant s'inscrit dans une forme de tradition depuis plus de trente ans. Néanmoins ce répertoire, y compris celui de la chanson enfantine évolue et tient compte d'une forme d'actualité comme au collège (*cf. supra*).

### 2.3. Capacité à enseigner la chanson versus faisabilité vocale pour l'élève

Les critères de choix les plus énoncés (le texte à l'école primaire, les notions musicales au collège, la faisabilité vocale dans les deux cas) témoignent à la fois d'enjeux différents d'un degré à l'autre, mais aussi de la spécificité des enseignants qui ont en charge cet enseignement : l'enseignant du primaire généraliste va choisir en fonction de sa capacité à l'enseigner et de la capacité des élèves à l'apprendre, de ses goûts personnels, de sa connaissance de la chanson, tandis que l'enseignant spécialisé au collège

ne va pas évoquer sa capacité à l'enseigner mais la faisabilité vocale par l'élève, les notions enseignables, ses préférences et les émotions (et par extension les sentiments) susceptibles d'être ressenties (comme la joie, le plaisir), rejoignant au travers de ces deux dernières catégories leurs homologues du primaire.

Nous avons discuté l'idée d'un répertoire scolaire qui semble durable et qui n'exclut pas des chansons plus récentes. Une continuité didactique ressort de ces résultats. Néanmoins nous rappelons la non représentativité des échantillons qui exigerait de nouvelles études ; en outre les questions comparées étaient formulées légèrement différemment. La question de savoir comment ces répertoires se sont installés à l'école et au collège, alors que le programme n'en impose pas, demeure. Il en est de même pour la question des caractéristiques précises de chansons qui gardent la préférence des enseignants. Les objectifs déclarés sont-ils véritablement mis en œuvre ? Quelle pourrait être la place en FI et FC d'une réflexion autour des choix en lien avec les finalités poursuivies ? Les réponses que l'on obtiendrait à cette dernière question permettraient de mieux comprendre la place des valeurs de l'enseignant dans sa manière de choisir.

Les enseignants du premier et du second degré valorisent de manière commune la chanson française et anglophone, mais dans des proportions différentes. La chanson traditionnelle française est valorisée à l'école primaire quand la chanson traditionnelle étrangère l'est au collège (plutôt par les enseignants en début de carrière). Tandis que la valeur de la chanson enfantine est affirmée à l'école primaire, les répertoires jazz et savant sont davantage abordés au collège. Ce qui peut sembler une évidence peut aussi être interprété ainsi : il y aurait une forme de stabilité des choix des enseignants et donc des valeurs dans les deux degrés, ce qui nous amène à poser la notion de valeur d'un répertoire scolaire, valeur d'une chanson en particulier à l'école primaire, d'un compositeur au collège, en lien avec des finalités quelque peu différentes. Certaines chansons ou catégories de chansons sont particulièrement dotées d'une valeur par les enseignants du premier degré, tandis qu'au collège ce seraient la diversité et un répertoire plus « adulte » qui seraient valorisés.

### **3. Genres et compositeurs déclarés être écoutés au collège**

En matière de compositeurs et de genres musicaux écoutés en Éducation musicale au collège, ainsi que de critères de choix des œuvres écoutées et analysées, les résultats obtenus font également avancer la connaissance du réel, malgré les limites relevées : limites du questionnaire et des statistiques descriptives, propositions de réponses sur la base de listes de genres musicaux et de compositeurs issues d'études produites en musicologie qui pourraient entretenir l'illusion qu'il faudrait qu'il y ait conformité entre savoirs enseignés et savoirs savants (Chevallard et Joshua, 1991, p. 16). Ces listes (tenues à disposition) participaient de la volonté de produire des éléments précis à la fois qualitatifs et quantitatifs, sur les grandes tendances ; cette modalité d'élaboration visait à éviter certains oublis de la part des répondants. Cela nous a obligée à adopter des nomenclatures générales sans aller jusqu'au niveau des titres d'œuvres écoutées en classe, comme dans la partie de l'enquête sur les répertoires vocaux. Une autre limite réside dans le fait que, d'une période à l'autre, le nombre de compositeurs et de genres musicaux proposés n'est pas le même. Dans tous les cas, l'effet nombre n'est pas le seul à expliquer les différences.

#### **3.1. Grande diversité ; répertoire majoritairement savant et tonal**

Lorsque les enseignants sont questionnés sur les genres et compositeurs par période ou aire géographique, qu'ils font écouter à leurs élèves, cela se résume à cinq ensembles de résultats.

Ainsi, d'une manière générale, des œuvres appartenant à toutes les époques (du Moyen Âge à nos jours) et à de nombreuses aires géographiques et esthétiques différentes (savantes, populaires, jazz,

traditionnelles) sont écoutées de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>, dans des proportions différentes. Les choix témoignent d'une grande pluralité de styles.

Quand la question porte seulement sur les genres, les répertoires choisis sont 1) du XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> populaires et jazz additionnés, 2) baroques, 3) médiévaux, 4) romantiques, 5) classiques, 6) du XX<sup>e</sup> savants modernes et postmodernes, 7) issus des cultures traditionnelles, 8) de la Renaissance. Les trois dernières catégories sont en dessous de la moyenne de l'ensemble des genres choisis.

Quand la question porte sur les compositeurs de musiques savantes<sup>1</sup>, le classement est un peu différent. Nos résultats doivent être nuancés par le fait qu'historiquement, l'avènement du statut du compositeur se produit au XIX<sup>e</sup> siècle. L'histoire de la musique nous a ainsi contrainte à en proposer moins dans les menus déroulants des périodes antérieures au XIX<sup>e</sup> siècle. Ce sont les compositeurs de musique écrite du XX<sup>e</sup> et du XXI<sup>e</sup> qui sont les plus choisis. Le XX<sup>e</sup> siècle serait davantage choisi pour ses nombreux compositeurs plutôt que pour ses genres ou ses courants musicaux. Cette remarque est à nuancer car nous avons proposé presque deux fois moins de genres (28) que de compositeurs (46). Les trois périodes suivantes les plus choisies restent les mêmes que pour les genres musicaux, mais dans un ordre sensiblement différent : romantique, baroque, Moyen Âge. Les compositeurs de la Renaissance, tout comme les genres musicaux de cette même période demeurent moins écoutés en nombre que ceux des autres périodes. Les compositeurs classiques enfin sont encore moins écoutés en nombre que ceux de la Renaissance.

Quelle que soit la question, ces résultats une fois additionnés montrent la prédominance du répertoire savant. En regard des genres musicaux déclarés être écoutés, ce sont majoritairement les œuvres tonales et modales qui sont choisies. Il est possible qu'une nouvelle enquête, portant cette fois sur les titres d'œuvres, montre que l'équilibre des périodes s'en trouve modifié par le fait que le nombre d'œuvres pour un compositeur donné comme Mozart, par exemple, pour la période classique, soit plus élevé que la moyenne.

En ce qui concerne les cultures musicales traditionnelles, c'est la diffusion des répertoires européens qui prédomine largement sur les « trois blocs » quasi équivalents en nombre de citations, Afrique (47), Asie-Océanie (45), Amérique du Sud (40) et le bloc à part peu cité, que constitue l'Amérique du Nord (le jazz ayant été proposé en tant que catégorie indépendante, ce qui peut expliquer ce résultat).

### **3.2. Variabilité des équilibres, profane - sacré, instrumental - vocal**

Si l'on procède à des tris post-enquête à partir des genres musicaux retenus, le répertoire profane est plus enseigné que le répertoire sacré, toutes époques confondues. Ces équilibres varient selon les époques. Ainsi en ce qui concerne les genres retenus pour le Moyen Âge, la Renaissance et le Baroque, les choix se portent davantage sur des genres sacrés. Les genres sacrés du XX<sup>e</sup> siècle écoutés sont très majoritairement les chants dits religieux populaires (*negro spiritual, gospel*), si l'on reprend la terminologie de Caron (2003, p. 57).

La musique vocale est plus écoutée que la musique instrumentale, toutes périodes confondues et en particulier en ce qui concerne les périodes du Moyen Âge et de la Renaissance. La musique vocale de l'époque baroque est tout autant écoutée que la musique instrumentale. En ce qui concerne les XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles, la tendance s'inverse. Une interprétation de ces résultats pourrait être de dire que la musique instrumentale à programme écrite au XIX<sup>e</sup> se substituerait aux genres vocaux religieux du Moyen Âge, de la Renaissance et de la période baroque. Cette forme de lecture de l'histoire de la musique faite par les enseignants, du fait de leurs choix, n'attirerait-elle pas l'attention sur une forme de laïcisation de la composition musicale, au tournant du XIX<sup>e</sup> siècle ?

<sup>1</sup> Nous n'avons pas proposé de liste de compositeurs pour le jazz et les musiques populaires, en raison de leur nombre sans cesse à actualiser.

### **3.3. Consensus partagé à l'égard de compositeurs et de genres musicaux**

Un consensus implicite à l'égard d'un certain nombre de genres majoritairement choisis, voire une forme de déférence à l'égard des compositeurs, semble opérer dans les réponses de ces enseignants. Ces choix correspondent aussi aux genres les plus représentatifs et les plus didactisés par la littérature musicologique, quelle que soit la période. Ainsi, Denizeau résume le XIX<sup>e</sup> siècle musical comme le « *triomphe de la musique instrumentale* » (2005, p. 170), tandis que les enseignants choisissent principalement la symphonie et la musique à programme dans les œuvres du XIX<sup>e</sup> siècle. Les évolutions de l'histoire de la musique et l'enseignement universitaire reçu à ce sujet permettraient de comprendre les choix déclarés par les enseignants de cette enquête. La didactisation des savoirs démarre à l'université, dans des ouvrages plus ou moins généraux. Le conservatoire, les médias, internet y participent. Ces variables explicatives mériteraient d'être examinées de près. D'autres exemples montrent une grande proximité entre les choix des enseignants et les choix faits par divers auteurs d'histoires de la musique, à l'examen des seuls genres (ou courant ou école) et compositeurs les plus retenus pour une époque donnée. Il en va ainsi, par exemple, dans l'ordre chronologique :

- Du grégorien (coché par 42% des répondants) et des danses et chansons de troubadours et trouvères (42%) pour le Moyen Âge ;
- De la chanson polyphonique (34%) et des compositeurs Janequin (32%) et Josquin des Prés (26%) pour la Renaissance ;
- De l'opéra (32%), de Lully (36%), de Bach (33%) de Vivaldi (31%) et de Purcell (27%) pour l'époque baroque ;
- De *l'opera buffa*, comique et *seria*, du concerto (28%), de Mozart (33%) et de Haydn (25%), pour l'époque classique ;
- De la symphonie (25%), de la musique à programme (24%), du poème symphonique (22%) et des compositeurs comme Beethoven (29%), Berlioz (27%), Bizet (24%), Chopin (22%), pour le romantisme ;
- De l'électrocacoustique (20%), de Ravel (28%), de Stravinski (24%), de Debussy (21%), de Reich (20%) pour le XX<sup>e</sup> siècle savant ;
- Du spiritual (28%), du blues (28%) et du jazz avant-guerre (25%) pour le XX<sup>e</sup> populaire et jazz.

Ce résumé nécessairement réducteur de l'ensemble des résultats produits ne doit pas faire oublier que la liste des genres et compositeurs retenus est bien plus importante que les seuls que nous citons dans cette synthèse. Nous renvoyons le lecteur aux résultats de l'article en question.

### **3.4. Rémanence d'instructions officielles**

Une autre explication à ces choix pourrait être que les équilibres relevés à propos du répertoire savant correspondent, implicitement pour les répondants (c'est nous qui l'inférons à partir des tris successifs des réponses), aux programmes de l'Éducation musicale tels qu'ils avaient été pensés de 1938 à 1977-1978, en matière d'œuvres jugées comme importantes à enseigner (Tripiet-Mondancin, 2008a, d). Cette explication ne s'oppose pas à la première. En effet, nous avons montré dans notre thèse (2008d) que ces programmes étaient calqués sur les objets d'étude développés dans ces mêmes années dans les premières chaires puis les premiers départements de musicologie en France. Ces grands équilibres que nous avons inférés pourraient constituer des connaissances qui demeureraient à l'état implicite dans les classes, au sens auquel la psychologie emploie ce concept. Sans le savoir, les élèves y seraient confrontés.

### **3.5. Volonté de transmettre des connaissances déclaratives**

Si l'on s'en tient à une analyse de la distribution des réponses à la question des critères (question en éventail ouvert) et ensuite des raisons (question ouverte destinée à vérifier la première) qui amènent

l'enseignant à ces choix, c'est la volonté de transmettre des connaissances déclaratives spécifiques aux œuvres qui semble clairement affirmée. En effet, en rang 1 de réponses ce sont les notions, composantes du sonore et du musical (ex. monodie, bourdon, écriture contrapuntique...) qui sont les plus cochées parmi les 13 items (dont un ouvert) par deux tiers des répondants. Les réponses aux questions ouvertes sur les raisons des choix donnent une idée de la diversité de ces notions qui fonctionnent soit par opposition comme sacré/profane, pulsé/non pulsé, vocal/instrumental, monodie/polyphonie, soit de manière autonome comme l'ornementation baroque, l'écriture contrapuntique, la basse continue, la basse obstinée, les figuralismes, la facture instrumentale, l'écriture fuguée, le choral, la forme rondo, la notion de thème, de développement, de cadence, de formation (instrumentale ou vocale), de virtuosité.

### **3.6. Combinaisons de critères**

Mais si l'effet de récence sur les derniers critères proposés dans l'éventail ouvert des réponses ne s'observe pas du tout, en revanche celui de primauté opère pleinement. Comme pour le répertoire vocal, c'est une combinaison de critères qui permet aux enseignants de faire leurs choix. Cela semble logique, étant donné que l'analyse d'une œuvre est fondée sur un croisement d'indices. Pour nuancer la portée du critère « notions ou composantes musicales » sur les choix des enseignants, nous avons procédé à des tests statistiques sur les rangs pour parvenir au rang moyen. La donnée qui a le plus petit rang moyen est la plus représentative des réponses. Si l'on s'attache au premier quartile de rangs (de 1 à 3), il s'avère que les deux premiers critères de choix *ex aequo* les plus représentatifs sont les critères liés à la faisabilité de l'analyse et l'époque ou la période à laquelle l'œuvre réfère. Si les notions semblaient centrales dans les critères de choix, elles ne le sont que dans la mesure où celles-ci seraient potentiellement perceptibles principalement auditivement par l'élève, c'est-à-dire en lien avec ses capacités cognitives, notamment à situer l'œuvre entendue dans une époque précise. Le critère du genre musical, les notions et le programme d'histoire sont ensuite retenus (modèle 6). Que l'on regarde les rangs de 1 à 3 ou de 1 à 5, les trois premiers critères sont les mêmes à rester prédominants, dans le même ordre, ce qui renforce le résultat. La place (et l'importance) dans les réponses du programme d'histoire, des émotions et sentiments pouvant être ressentis à l'écoute de l'œuvre, celle de la composition en elle-même et du compositeur sont moins stabilisées. Pour schématiser ces résultats, nous nous en tenons à l'analyse du premier quartile (modèle 6). Pour ne pas oublier qu'il reste une ambiguïté sur la place des notions musicales dans les critères de choix, nous proposons de faire figurer ce critère deux fois (en première place d'après la distribution rang 1 de réponse et en quatrième (d'après les rangs 1 à 3).

### **3.7. Valeurs esthétiques et importance des propriétés de l'œuvre**

Sur fondement théorique des travaux de Heinich (2006), nous avons montré que les valeurs esthétiques des enseignants interrogés en 2005, dans leur rapport aux œuvres à titre personnel, s'enracinaient dans les propriétés objectales de l'œuvre tout autant que dans l'interaction œuvre-sujet récepteur. Dans le même sens, lorsque ces mêmes enseignants s'exprimaient à propos de la construction du jugement des élèves, ils déclaraient privilégier la construction de connaissances sur l'œuvre en tension avec à la fois la prise en compte, mais aussi la mise à distance des jugements de goût et de l'expression des ressentis (acte II, scène 3, modèles 2 et 3). Les résultats de la nouvelle enquête de 2010 complètent et renforcent ces premiers résultats en ce qui concerne la réception des élèves. Les enseignants se préoccupent principalement de ce que l'élève est en mesure de percevoir auditivement comme composantes ou matériaux musicaux. Cette question de « l'accessibilité de l'œuvre » semble d'autant plus importante qu'elle est à nouveau mentionnée dans les réponses aux questions ouvertes posées. Les critères choisis montrent bien, dans l'ordre décroissant (modèle 6), que l'objectif des enseignants est que les élèves puissent utiliser ces « notions musicales » ou « matériaux » en tant qu'indices permettant de situer l'œuvre entendue dans une époque, appartenant à un genre en particulier, en lien avec le programme d'histoire et d'histoire des arts (première catégorie de réponses dans les réponses aux questions

ouvertes). Ces choix sont loin de laisser à l'écart les préférences personnelles de l'enseignant et les émotions<sup>1</sup> que peut ressentir l'élève. À ce sujet, le rapport personnel des élèves aux œuvres, en termes d'émotions et de sentiments ressentis à l'écoute de l'œuvre, correspond à la 3<sup>e</sup> catégorie des réponses ouvertes (plaisir, appréciation) et à la 7<sup>e</sup> catégorie des réponses dans la question en éventail ouvert proposé.

La mesure, ou plutôt la valuation<sup>2</sup> par les enseignants, de ce que l'élève est en mesure de percevoir serait un point délicat qui mériterait d'être étudié et discuté de plus près.

### **3.8. Capacités, expériences personnelles, ouverture**

Dans les réponses à ce questionnaire, se jouent des questions de processus d'apprentissage (faisabilité de l'analyse auditive), de savoirs et savoir-faire enseignables par rapport aux savoirs enseignés, de rôle des connaissances et expériences personnelles des enseignants (préférences, découvertes, émotions) dans l'apprentissage, ou encore de statut de certains apports, savoirs, connaissances, informations ou véritables savoirs enseignés, communiqués ou non communiqués aux élèves (état implicite), comme le nom d'un compositeur, voire un titre d'œuvre. Il semble que la composition, le compositeur le programme de français, le fait que l'œuvre soit considérée comme un chef d'œuvre, ne constitueraient pas des facteurs décisifs dans la perspective de devoir choisir une œuvre à faire écouter aux élèves. Mais ce n'est pas parce que ces critères ne font pas partie des premiers choix que pour autant ils ne jouent pas un rôle en classe. Nous touchons là à une limite dans l'interprétation de ces résultats. Enfin, une catégorie de critères de choix et de raisons a trait, dans les réponses à la question ouverte, à propos des genres traditionnels, à l'ouverture culturelle, à la confrontation à d'autres langages musicaux mentionnés en tant qu'objectifs, rappelant la première des finalités énoncées dans l'enquête de 2004-2005, soit favoriser l'ouverture d'esprit des élèves, l'ouverture stylistique (au sens de manières de concevoir, parfois d'écrire la musique).

### **3.9. Peu de liens entre goût des élèves et choix des enseignants**

L'ensemble de ces résultats (questions en éventail ouvert, questions ouvertes) corrobore et confirme que la centration de ces enseignants se ferait davantage, comme Mialaret le signale (2001), sur la transmission de savoirs à enseigner, de notions relatives aux compositions plutôt que sur le désir, les besoins, les goûts, les motivations des élèves. *A priori*, au moins dans les déclarations recueillies, les valeurs des enseignants à propos de ce qu'il serait important de faire écouter aux élèves ne seraient pas si influencées par les valeurs de ceux-ci. Par contre les valeurs des enseignants au travers de leurs choix en matière de répertoires écoutés sont en lien avec les préférences énoncées en 2004-2005, contrairement aux répertoires choisis pour être chantés.

### **3.10. De quelques influences réciproques**

En dehors des raisons données par les enseignants, ou des hypothèses de liens que l'on peut faire avec des évolutions musicales, ou encore des prescriptions, nous avons cherché à savoir quelles autres variables pouvaient expliquer ces choix ?

L'analyse de variances à laquelle nous avons procédé de manière systématique nous permet de conclure que :

- L'influence réciproque entre l'ancienneté dans le métier, l'académie et certains choix de répertoires a été confirmée. Il en va ainsi entre du lien entre les enseignants qui ont entre 16 et

<sup>1</sup> Emotions dont on sait qu'elles ont un effet sur l'engagement des apprenants dans la situation d'apprentissage. Elles permettent de mobiliser des ressources cognitives qui vont être utilisées pour mettre en œuvre les processus d'apprentissage (Damasio, 1999).

<sup>2</sup> A l'instar de Kaufmann (1987) cité par Guy (2002, 2015), nous poserons que « la valuation est définie dans le domaine des mathématiques floues comme une connaissance subjective d'une personne ou d'un groupe de personnes. En cela, elle se différencie de la mesure qui est une connaissance objective ou doit être considérée comme telle ».

20 ans d'ancienneté et qui proposent certains genres et compositeurs que les enseignants qui ont entre 6 et 10 ans d'ancienneté proposent moins ou ne proposent pas du tout : chaconne, air du XVIII<sup>e</sup>, poème symphonique, musique de chambre, Ravel, Xenakis, Varèse, comédie musicale, blues, certains traditionnels français. Au sujet de l'académie, l'influence s'observe à propos principalement du choix par les enseignants de l'académie de Bordeaux - plus que ceux de Toulouse ou de Limoges - d'un certain nombre de genres et de compositeurs comme la chanson polyphonique, la chanson de geste, Adam de la Halle, Varèse, ou encore les traditionnels d'Europe de l'est ou espagnols. Nous ne reportons pas ici les résultats trop nombreux et renvoyons le lecteur au tableau 9 de l'article publié (2015a).

- L'influence réciproque entre le genre (ici homme femme), l'académie et certains critères de choix se confirme aussi. Il en va ainsi du lien entre le genre et la faisabilité de l'analyse ( $p < 0,04$ ) et l'époque ( $p < 0,011$ ) ou du lien entre l'académie et les émotions et sentiments, plus significatif à Bordeaux qu'à Toulouse ( $p < 0,013$ ). Les différences homme/femme mériteraient d'être approfondies. Ce que peut recouvrir la variable indépendante « académie » pourrait aussi faire l'objet d'une enquête d'autant qu'elle influence à la fois les critères de choix et les répertoires choisis<sup>1</sup> ;
- La variable indépendante « type de collègue » ne semble pas influencer les choix.

### **3.11. Rôle oublié de la musique au collège dans la distribution des goûts musicaux**

À l'aune de ces résultats, la musique au collège en tant que véritable ressource, pourrait jouer un rôle dans la distribution des goûts musicaux. Pour certains sociologues, cette distribution serait plutôt l'effet des ressources culturelles et économiques que de la socialisation primaire (Coulangeon 2003, p. 21). Entre la socialisation primaire et les ressources culturelles, l'école est oubliée, de manière récurrente, tant dans des travaux relativement anciens que dans des travaux plus récents (Coulangeon, 2003 ; Bonnery et Deslyper, 2020). Les auteurs mentionnent l'absence de données disponibles ou des données indisponibles. Or, l'absence de travaux de recherche sur la question des répertoires ne signifie pas que rien ne se passe dans les classes des écoles primaires et des collèges. Nos travaux invitent à penser que ce que fait l'école serait à intégrer dans ce que Coulangeon qualifie de « *ressources culturelles* ». Au-delà de l'oubli, c'est de la valeur ou de la dévalorisation d'une Éducation musicale, dispensée de la maternelle à la fin du collège dont il est question. Quel intérêt y-a-t-il pour la sociologie ?

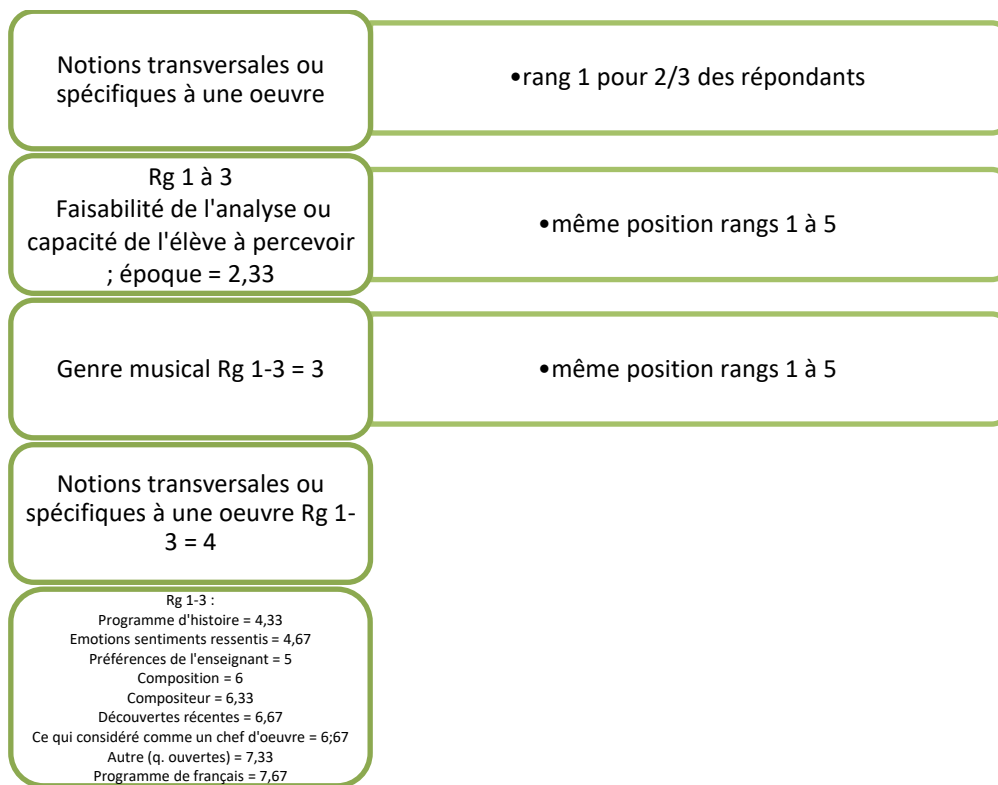
D'après nos résultats, ce ne serait pas l'école qui favoriserait la différence de goûts observés entre les hommes et les femmes, puisque dans notre enquête le genre des enseignants influencerait uniquement sur les critères de choix et non pas sur les résultats de ces choix, c'est-à-dire le type de répertoires enseignés. Par contre l'école participerait à favoriser l'accès à la pluralité des musiques, même si elle est loin d'être la seule, comme le signalent les travaux de Coulangeon. Se pourrait-il qu'elle participe à la montée de l'éclectisme des goûts chez les classes supérieures, relevée par la sociologie (Coulangeon, 2003, 2010) ? Pouvons-nous aller jusqu'à dire que l'école, en favorisant le pluralisme des œuvres écoutées, en dignifiant par exemple le jazz, en popularisant la musique savante (Eloy, 2010) entretient la domination symbolique exercée par les classes supérieures, de plus en plus éclectiques ? Les enseignants, comme les sociologues (Grignon et Passeron, 1989 ; Eloy, 2010) et les musicologues, reproduisent l'usage de nomenclatures, de grandes catégories musicales, par exemple les musiques savantes et populaires. Ces idées doivent être nuancées : aux programmes qui visent à confronter l'élève à des styles très divers depuis 1977 s'ajoute le fait que depuis la réforme Haby (1975) concomitante de cette ouverture, la base sociale de recrutement des élèves s'est élargie à toutes les classes sociales, favorisant de fait un brassage

<sup>1</sup> Nous savons, par exemple, que durant les deux années qui ont précédé l'enquête et notamment au moment de la passation de celle-ci, l'IA-IPR de l'académie de Bordeaux avait animé plusieurs stages dans le cadre de la formation continue, sur la place des émotions dans les apprentissages. Des comptes rendus de travaux de recherche ont été résumés en ce qui concerne les liens entre musique et émotions. Au même moment, ce type de stage n'avait pas lieu à Limoges et à Toulouse. Nous n'avons bien évidemment pas la preuve d'une corrélation.



d'idées, de goûts, de préférences au sein des structures. Les liens entre le capital scolaire acquis par les élèves en regard de capitaux culturels restent encore à étudier.

Nous formulons l'hypothèse selon laquelle l'Éducation musicale scolaire participe à la constitution d'un capital musical minimum, qui pourrait expliquer en partie les écoutes musicales des Français. Les choix des enseignants, fondés sur ce à quoi ils tiennent, pourraient expliquer certaines évolutions des choix dans la société civile, comme l'éclectisme.



*Modèle 6 - Critères de choix d'une œuvre diffusée (rangs 1 à 3, sauf pour l'item « notions » score le plus choisi en premier rang de réponse pour mémoire) (dans l'ordre décroissant, de haut en bas) (modèle modifié)*

#### 4. Répertoire savant et tonal principalement écouté de la maternelle à la fin du collège

L'article avec Maizières sur la comparaison des répertoires déclarés être écoutés en classe montre que le répertoire savant est largement prédominant tant à l'école primaire qu'au collège où il est encore plus enseigné. Ce résultat est inversé relativement à ce qui se joue dans l'activité vocale. L'ordre des grandes catégories écoutées est le même pour l'école et pour le collège : répertoire savant, musiques amplifiées, jazz, chanson française et anglophone, musiques traditionnelles. Le répertoire savant lors de l'écoute d'œuvres est et reste la référence majeure alors que la sociologie montre que ce n'est plus l'enjeu prioritaire des classes dominantes (Coulangeon, 2003, Donnat, 2003). Dans ce répertoire savant, la part des références tonales est importante ; à cela s'ajoutent les références modales ou des langages plus contemporains pour le collège. Certains compositeurs comme Vivaldi, Bach, Mozart, Beethoven, Bizet, Ravel, Saint Saëns et Tchaïkovski sont en très haute position dans les deux cas. Cela correspond aux compositeurs les plus cités dans les histoires de la musique mais aussi aux plus connus du grand public. Les œuvres vocales sont moins enseignées que les œuvres instrumentales à l'école primaire, alors qu'un équilibre semble recherché au collège, sans doute implicitement. La référence à l'histoire des arts, autres que musicaux, est plus présente au collège qu'à l'école primaire. L'argument en tant qu'élément extra-musical (cas du ballet, du poème symphonique) et le programme attaché à une œuvre (poème

symphonique) ou l'évocation (cas de la musique descriptive) sont des critères de choix plus importants pour les enseignants de l'école primaire que pour ceux du collège. Sans doute est-ce en raison du fait que cela semble moins technique et plus en lien avec l'expression de ressentis. Cela peut aussi s'expliquer par le fait que les professeurs des écoles sont totalement familiers du langage verbal, du texte, alors que bon nombre le sont beaucoup moins avec le langage sonore, musical. Au collège les textes mis en musique servent la résolution d'une problématique, ils sont l'objet d'analyses visant à comprendre les liens entre les deux expressions artistiques, littéraire et musicale, le rôle de la musique dans la transmission du message. Une autre spécificité est notable à l'école primaire, c'est la diffusion de paysages sonores dans la tradition de Schafer (1979), sans doute encore une fois en raison du lien avec un élément extra-musical. En contrepartie, au collège les genres musicaux sacrés seraient diffusés en grand nombre. Dans les deux cas, c'est l'acquisition de connaissances et d'une culture par les œuvres (professeurs des écoles, PE) ou encore la perception de notions musicales en lien avec une époque et un genre musical (professeurs des lycées et collèges, PLC) qui est majoritairement visée. Les paramètres du son, les instruments sont très présents dans les réponses des enseignants du premier degré au sujet des savoirs enseignés, alors que s'ajoutent les questions d'organisation temporelle et spatiale de l'œuvre au collège (bourdons, plan sonore, écritures monodiques, polyphoniques, contrapuntiques, basse continue, basse obstinée, entrées en imitation, choral/fugue, en lien avec une époque, une aire géographique, un genre musical, le programme d'histoire). Sans nul doute, le postulat de départ de questionner les objectifs (PE) ou les critères (PLC) a induit des réponses qui rend difficile la comparaison de celles-ci. La didactisation des savoirs ainsi que les contextes dans lesquels ces répertoires sont mis en œuvre n'ont pas été examinés dans cette étude. Le questionnement reste modeste : on ne sait pas ce qui est réellement enseigné dans les classes, ni comment c'est enseigné et encore moins appris. Les catégorisations issues de la musicologie systématique ne semblent pas toujours adaptées à l'analyse des réponses et donc aux choix fondés sur des éléments finalement micro-structurels, au moins pour les enseignants du primaire, ce qui rend la comparaison, terme à terme, délicate. En revanche, comme pour les répertoires vocaux, les résultats témoignent d'une forme de continuité entre les deux degrés primaire et secondaire. L'école reste attachée à des enjeux clairement didactiques, à la transmission de connaissances qualifiées de secondaires par la psychologie ou encore une forme de culture que Bourdieu qualifiait de légitime.

Nous plaçons dans l'annexe 5 un tableau récapitulatif (18) de ce qui se joue dans les différents moments de cette nouvelle double enquête menée en 2010 à propos des répertoires déclarés être 1) chantés et 2) écoutés.

## **5. Activité vocale en classe, deux études de cas, novice, expert**

### ***5.1. Deux synopsis en symétrie***

Ni la première étude sur les pratiques de classe qui vise à la fois la mise à l'épreuve d'un modèle cognitiviste et l'analyse de l'activité vocale mise en œuvre par un enseignant expert (Tripier-Mondancin, Maizières et Tricot, 2015), ni la seconde qui compare cette première étude à une seconde menée par une enseignante novice (Maizières et Tripier-Mondancin, 2018d), ne cherchent à ce que les résultats soient généralisables.

Au niveau macro, les synopsis montrent une symétrie entre les pratiques des deux enseignants. Dans les deux cas, c'est la deuxième séance qui est consacrée à l'enseignement-apprentissage-interprétation d'un nouveau chant par chacun des enseignants. D'autre part « *des similitudes entre les deux synopsis sont remarquables. En effet, dans les deux cas on observe, un rappel chanté par l'enseignant, un exercice d'entraînement vocal [échauffement], la révision des parties initialement étudiées, une présentation chantée par l'enseignant de la nouveauté du jour et son enseignement par imitation avant*

*l'enchaînement par coeur des deux éléments étudiés* » (Maizières et Tripier-Mondancin, 2018, p. 86). La première situation vocale dure 21 minutes et 50 secondes (de 01 min 43 s à 24 min 04 s), la seconde 12 minutes (de 36 min 04 s à 49 min 16 s) sur une durée totale de cours de 55 minutes dans les deux cas. Cette différence de durée peut s'expliquer par la place occupée par l'activité vocale dans le continuum des activités des deux cours observés, en lien avec les objectifs respectifs poursuivis.

### **5.2. Savoir-faire vocaux, méthodes pour chanter prédominants**

Les deux études montrent que les formats de connaissance prédominants, en présence, durant l'activité vocale sont les savoir-faire vocaux mais aussi instrumentaux (comme l'accompagnement joué au piano par l'enseignant) c'est-à-dire des connaissances procédurales (60 % et 72% du temps y sont consacrés). Cela correspond à l'enchaînement du modèle chanté par l'enseignant et répété ou imité par les élèves, tout à fait conforme au principe d'enseignement-apprentissage d'un chant par transmission orale préconisé par les programmes (MEN, 2008, p. 7), mais également très présent dans certaines pratiques sociales musicales. À ces connaissances procédurales s'ajoute l'apprentissage de méthodes pour chanter, quel que soit le chant, qui occupe 11% du temps dans la première situation (3<sup>e</sup> place parmi les formats de connaissance) et 14% du temps dans la deuxième (2<sup>e</sup> place parmi les formats de connaissance) : chant en voix de tête, posture, échauffement, prise du ton par simple note jouée au piano ou accord plaqué.

Pour autant, la part des connaissances déclaratives spécifiques (louré, articulations rythmiques relatives au jazz, appuis) mais aussi plus générales (rappel sur le style de la chanson, caractérisation de l'improvisation en *scat*, jazz) n'est pas négligeable surtout dans la première situation (2<sup>e</sup> position parmi les formats de connaissance : 25% du temps occupé). Dans la deuxième situation, ces connaissances spécifiques sont moins fréquemment présentes (5<sup>e</sup> position, soit 3% du temps). Elles se limitent à la distinction entre les notions de chanter *legato* ou *staccato*. Quant aux connaissances générales elles sont absentes chez la deuxième enseignante, au profit des automatismes (lors de l'échauffement, reproduction de formules vocalisées de demi-ton en demi-ton) qui sont observables alors qu'ils sont absents de la première situation.

Dans les deux cas on observe des connaissances à l'état implicite : l'enseignant n°1 bat, par exemple, la mesure pour aider les élèves à chanter en rythme mais il n'explique ni la notion de pulsation induite par ce geste, ni celle de mesure ; d'autre part, les deux enseignants accompagnent les élèves au piano, pour à la fois donner le ton et conférer un style, mais sans l'expliquer, lors de la séance observée. L'entrée dans l'activité peut varier entre connaissances déclaratives ou directement procédurales.

L'hypothèse selon laquelle les connaissances procédurales prédominent largement dans ce type de pratique est ainsi confirmée, comme on pouvait s'y attendre.

### **5.3. Stratégies d'enseignement semblables, processus d'apprentissage visés différents**

Même si l'entrée dans l'activité est différente, dans les deux elle peut se résumer à un continuum du procédural vers du déclaratif qui peut être amené à s'inverser. Un autre continuum est observable, du particulier vers le général et inversement. Pour cela, trois grands types de stratégie d'enseignement sont proposés dans des proportions différentes. Le modèle chanté par l'enseignant.e occupe 52% et 70% du temps ; l'explication occupe 25% et 20% du temps. C'est sur la troisième catégorie de stratégies que nous observons des différences. En effet, si des *feed-back* (Bourg 2012, p.179-180) sont formulés dans les deux cas, leur nature diffère : dans le cas de l'enseignant 1, ce sont dans l'ordre décroissant des *feed-back* appratifs, prescriptifs puis désappratifs qui sont formulés, alors que dans le cas de l'enseignante 2, la proportion est inversée (désappratifs, prescriptifs puis appratifs). Les explications verbales, ponctuées d'exemples vocaux qui entrecoupent ce continuum, ont pour but que l'élève comprenne les enjeux par exemple d'une bonne articulation selon des appuis précis, tandis que les *feed-back* servent à faire en sorte que l'élève puisse se situer dans sa prestation vocale. Une

particularité chez l'enseignant 2 consiste à donner à entendre ce qu'il veut obtenir en termes de résultat vocal sur un mélisme final modulant en majeur, assez délicat vocalement, en donnant deux exemples vocaux sans autre explication verbale que « attention ». La modulation du mineur au majeur est chantée et jouée par l'enseignante, les élèves sont invités à l'imiter.

L'entretien semble confirmer que les objectifs ne sont pas tout à fait les mêmes chez les deux enseignants. Chez l'enseignant 1, c'est surtout la procéduralisation, soit l'application dans la pratique vocale de connaissances spécifiques qui est visée. Mais l'enseignant 1 déclare avoir également choisi ce chant parce qu'il y a un « *problème de chant dans cette classe, ils n'ont pas le goût du chant* » or celui-là est « *un jeu sur les sons, les articulations (comme le louré) les onomatopées* ». L'enseignant 1 fait le postulat que la mise en place de ces particularités, de ces appuis va « *faire sortir les voix, quitte à chanter avec eux dans un premier temps, même si cela ne favorise pas leur autonomie vocale, en insistant sur les appuis* ». L'élève est aussi amené à prendre conscience d'un certain nombre de caractéristiques du chant (4'52 consacrées à la prise de conscience, contre 2'02 consacrées à la procéduralisation). Chez l'enseignant 2, ce qui est visé, c'est « *le contrôle de la justesse d'ensemble du groupe, l'homogénéité, les départs, les fins de phrases* ». Pourtant, dans les deux cas, l'imitation par les élèves du modèle chanté par l'enseignant est le processus le plus observable. C'est la fonction du modèle qui est différente : chez l'enseignant 1, il permet d'expliquer pour faire en sorte que les élèves prennent conscience, par exemple, du scat ; chez l'enseignant 2, la fonction du modèle est d'être imité littéralement, vocalement. Mais on n'est jamais totalement sûr que les processus visés opèrent à court ou long terme surtout en observant une seule heure de cours ; par ailleurs, certains processus d'apprentissage sont difficiles à analyser, à catégoriser.

Dans les deux cas, la prise en charge de l'avancée du savoir est majoritairement dominée par l'enseignant-e, avec des interventions des élèves, régulières un peu plus fréquentes dans la situation 2. La conception sous-jacente est transmissive.

#### **5.4. Un modèle cognitiviste aux côtés de concepts issus des didactiques**

Le modèle cognitiviste semble pertinent en tant que cadre d'analyse adapté pour décrire et comprendre ce qui se joue durant l'activité vocale. L'importation de concepts issus de la psychologie cognitive, ajoutés aux concepts issus des didactiques de la musique, ne peuvent que renforcer la conceptualisation de l'Éducation musicale en tant que discipline scolaire et non pas uniquement transposition d'une pratique sociale de loisir.

#### **5.5. Limites de l'étude : voir, entendre, coder**

La transcription des interactions est élaborée à partir de ce qu'un film permet de voir et d'entendre en lien avec le placement de la caméra (cas de nos études) ou des caméras (non testé), mais aussi en lien avec les objectifs de l'étude et la compréhension par le ou les chercheurs du cadre théorique emprunté. La transcription rend compte à l'aide de mots, d'images, de schémas, de photogrammes. Les images constituent des variables ou unités continues (intervalles), quand les mots constituent des variables ou unités discrètes. Ces deux types de variables se complètent dans le sens qu'images et mots vont éclairer parfois différemment les interprétations. Qu'elles soient continues ou discrètes, elles ont leurs limites. C'est parce que le meilleur codeur ne voit jamais tout, qu'il s'agit d'éprouver toujours et encore la validité de ce type d'étude. Une autre limite réside dans le codage par exemple des formats de connaissance. Quatre d'entre eux sont clairement délimitables ; ce sont les savoir-faire, les connaissances spécifiques, les concepts, les traces littérales. En revanche, méthodes et automatismes sont plus difficiles à distinguer. Les stratégies d'enseignement qui passent par des mots (explications, feed-backs, questions etc) et des gestes sont aisément délimitables. Par contre, les processus d'apprentissage visés (hormis la production vocale des élèves) le sont moins, surtout s'ils ne sont pas

explicités verbalement, ni par l'enseignant, ni par les élèves (dans la classe et lors de l'entretien). Si on est sûr que l'enseignant a enseigné des caractéristiques du style jazz, pour autant, nous ne savons pas toujours si chaque élève les a obligatoirement apprises. Notre étude s'est attachée à cette nuance. Deux types de preuves ou de traces sont observables : sonores (sons, musiques, mots, phrases) et visuelles (schémas, gestes, graphiques, dessins, codages, partitions, déplacements), successives et simultanées. L'enseignement musical favorise par exemple la combinaison simultanée de plusieurs formats de connaissance : ainsi aux savoir-faire en train d'être acquis par l'élève qui imite le professeur, se superpose un savoir faire instrumental pris en charge par l'enseignant qui accompagne l'élève, qui, s'il reste implicite, n'en est pas moins présent. Parfois, ce sont plusieurs processus d'apprentissage qui peuvent se produire simultanément, mais il est impossible d'avoir une attention pour chaque élève. Même s'il avait été possible de filmer avec plusieurs caméras, nous n'aurions pas été sûre de ce qui se passe au niveau cognitif. Cela rend complexe l'analyse, d'autant que certains formats de connaissance ou processus d'apprentissage peuvent rester à l'état implicite, quand d'autres peuvent être explicités. Ainsi, lorsque l'enseignant donne le modèle vocal, certes nous entendons un savoir-faire, l'élève écoute. Mais rien ne dit qu'il ne l'écoute pas pour le plaisir, ou pour ce qu'est ce modèle - une prouesse artistique par exemple, le timbre de la voix de l'enseignant - et non pas pour son contenu qu'il faudra répéter, imiter. Les feedbacks de l'enseignant-e peuvent permettre de savoir si, selon lui ou elle, le processus d'apprentissage visé est en train de se faire, comme lors de l'imitation du modèle vocal par les élèves. Cette complexité indémêlable n'est pas nouvelle en soi, d'autant que, comme Tricot et Musial les définissent, à la suite de nombreux psychologues, les savoir-faire sont une séquence d'actions physiques mais aussi d'opérations mentales (Tricot, 2018, p.75). Cette complexité nous interroge en terme de codage et donc d'interprétation des résultats obtenus. L'action d'écouter avec la volonté de percevoir les éléments diffusés, que l'on distingue de l'action d'entendre, est d'abord de l'ordre d'une connaissance procédurale ; elle est rapidement de l'ordre d'une connaissance déclarative. « *La distinction opérée par Schaeffer se trouve amplifiée dans les travaux des psychologues cognitivistes* » (Maizières et Tripier-Mondancin, 2018d, p. 100). Les connaissances qu'on aurait tendance à catégoriser comme étant purement théoriques ou purement pratiques semblent être moins évidentes qu'on pourrait le penser. « *Car il n'y a pas d'un côté la théorie, qui ne serait que pure vision intellectuelle sans corps ni matérialité, et de l'autre une pratique toute matérielle qui "mettrait la main à la pâte"* ». (Althusser, 1968, p. 69, cité par Mottet, 1992).

Deux profils d'enseignants se dessinent à propos de l'activité vocale : le premier jonglant avec des connaissances déclaratives tout autant que procédurales, l'autre sollicitant majoritairement les connaissances procédurales : savoir-faire, automatismes et méthodes. Leurs logiques semblent en adéquation avec les objectifs que les enseignants déclarent lors des entretiens. Il resterait à savoir si ces équilibres en rapport avec ces objectifs sont voulus, subis, ponctuels ou récurrents. Un entretien d'autoconfrontation permettrait de le dire.

## **6. Activité d'écoute en classe, une étude de cas**

### **6.1. Connaissances déclaratives générales prédominantes**

L'activité d'écoute a également fait l'objet d'une analyse avec le même cadre théorique cognitiviste que pour l'activité vocale, auquel s'est ajouté le cadre intégratif développé par McAdams, à propos de la perception de la musique (2015). L'analyse s'appuie sur ce que le premier enseignant a mis en œuvre lors de l'activité d'écoute le jour de l'observation. Cette activité se produit à la minute 34 du cours observé et dure 14 minutes après l'activité vocale qui a duré 23 minutes. Si nous avons cherché à comparer les durées entre les deux enseignants dont nous avons comparé les activités vocales, nous pourrions dire que les choix sont inversés en termes de temps alloué à ces deux activités. Le style ou genre musical écouté est *le Rhythm and blues* avec l'œuvre *Sweet home Chicago*, interprété par les Blues

Brothers en 1980, reprise de R. Johnson (1936). L'articulation entre l'activité vocale et l'écoute d'œuvre est volontairement explicitée par l'enseignant, au moment du changement d'activité : la notion de blues fait le lien. L'analyse de *Sweet home Chicago*, est prévue sur plusieurs séances, en lien également avec l'activité instrumentale : il est prévu de réaliser un contrechant simple et une improvisation à la flûte à bec, ainsi qu'une rythmique sur la batterie. Les écoutes sont toujours suivies d'un moment de recueil des représentations des élèves. Les connaissances déclaratives sont prédominantes sur les connaissances procédurales, en termes de connaissances enseignées. Parmi les connaissances déclaratives, lors de cette séance, chez cet enseignant, ce sont les générales, soit les concepts, qui prédominent (41,64%) sur les connaissances spécifiques à l'œuvre analysée (27,35%). Ainsi, le temps consacré aux notions de style jazz, de genre, de structure, de grille blues, de section rythmique et mélodique, d'improvisation, de musique écrite, d'effectif instrumental est plus conséquent que celui consacré à l'identification précise d'instruments (guitare électrique, batterie, guitare basse, piano, trombone, saxophones), des voix, ou de détails de la structure (phrase, strophe, parties). Les élèves témoignent par ailleurs, au travers des réponses données ce jour-là, d'un certain nombre de connaissances acquises tant générales que particulières.

Les connaissances procédurales sont loin d'être absentes du fait de la mise en situation 1) d'un savoir – écouter (1/3 du temps), au sens de « *prêter attention* » (TLFi) et de contrôler cette attention, en visant la verbalisation, la description par les élèves ou le ressenti de l'œuvre, 2) d'un savoir-bouger sur la pulsation, lors de changements ou retours de partie, 3) d'un savoir-catégoriser ou savoir-trier à l'écrit les rôles des instruments entendus (méthode d'écoute que l'enseignant veut que les élèves acquièrent), 4) d'un savoir-structurer la prise de note au brouillon puis dans le cahier (en lien avec la méthode d'écoute). Le savoir-écouter que nous avons classé dans les savoir-faire pourrait tout aussi bien être classé dans les méthodes à acquérir par l'élève selon ce que dit l'enseignant ; dans tous les cas, il n'en relèverait pas moins des connaissances procédurales.

## **6.2. Compréhension, mémorisation pour les élèves, conceptualisation pour l'enseignant**

En matière de processus d'apprentissage visés par l'enseignant, deux sont prédominants, la compréhension et la conceptualisation (qui est durant cette séance le fait de l'enseignant). Par compréhension, nous entendons la prise de conscience d'un certain nombre d'éléments relatifs à l'œuvre musicale écoutée (32% du temps), la compréhension de connaissances générales concernant l'œuvre, comme son style, par le biais de l'expression d'un ressenti. Un troisième processus est souhaité, la mémorisation de traces littérales, comme les termes permettant de décrire la musique et prouvant qu'elle a été entendue, comprise.

Les stratégies d'enseignement correspondantes dans l'ordre décroissant, d'un point de vue de l'occupation dans le temps, sont l'explication (24% du temps), la schématisation (24%), la diffusion de l'œuvre (19%) à des moments précis, l'effectuation de gestes, parfois simultanément à une explication verbale ou à la diffusion de l'œuvre (10%), l'énoncé de feed-back (9%), majoritairement approubatifs et interrogatifs, le questionnement (7%), l'institutionnalisation du savoir (3,34%), le rappel de consignes (1,75%). Même si l'élève intervient souvent, le modèle d'enseignement est, lors de cette séance, particulièrement transmissif.

## **6.3. Top down, bottom up, boucle**

La démarche générale de cet enseignant, ce jour-là, est d'abord descendante, si l'on reprend les modèles de Tricot ou de McAdams (autrement dit déductive, ou top down) et que l'on porte l'attention sur le démarrage ou l'entrée dans l'activité par l'explication de concepts généraux sur le R&B. Néanmoins, sur l'ensemble de l'activité, l'élève est placé dans une boucle qui s'inverse du particulier au général, dès lors que l'œuvre est diffusée. L'œuvre semble, ce jour-là, un prétexte pour aborder plutôt des



musicales collectives comme les pratiques vocales et chorales portées par l'école, l'enseignement mutuel ou l'éducation populaire. En effet, des modalités d'enseignement-apprentissage par le collectif du (plain) chant sont proposées par exemple dans les petites écoles dès la Renaissance (Bisaro, 2018). Ces modalités se démocratisent en se généralisant dès le XIX<sup>e</sup> siècle<sup>1</sup>, tandis que l'institutionnalisation scolaire des dispositifs orchestraux par le biais de textes qui y sont consacrés, est beaucoup plus récente (2012). Il y aurait une histoire à faire des liens entre les projets portés, en dehors du système scolaire, par le mouvement orphéonique, qui proposa à partir de 1860 des pratiques instrumentales pour les ouvriers, et les projets extrascolaires comme celui porté désormais par la Cité de la Musique Philharmonie de Paris. Quelques éléments sont également apportés à la discussion sur le renouvellement par « l'expérimental », à partir d'une analyse 1) des curricula prescrits dans l'enseignement général et dans l'enseignement musical spécialisé, 2) des rares études à propos du curriculum réel, 3) des épreuves de concours de recrutement. Par ailleurs, l'interrogation de sept bases de données dans les champs éducatif, psychologique et musical<sup>2</sup> montre la manière dont le milieu de la recherche s'empare de la question des effets de ces pratiques. Si de nombreuses études « *pointent un lien prometteur entre "pratique musicale" et développement de compétences cognitives, pour tous les groupes d'âge* », d'autres montrent une absence de lien ou un lien vers « *une augmentation des phénomènes de victimation déclarés ou harcèlement* » (Elpus et al. 2016 cités par Tripier-Mondancin et Martin, 2018). Baker invite à la prudence à propos des enjeux sociaux (2014). Nous attirons l'attention sur « *un véritable besoin de mieux connaître ce qui existe en termes de « pratiques musicales » [...] ce qu'il en est des pédagogies mises en oeuvre et des résultats qu'elles peuvent produire. Il appert un véritable besoin d'investiguer, d'approfondir l'approche par les données probantes, sans doute aussi par des entrées plus qualitatives* » (Tripier-Mondancin et Martin, 2018).

L'étude qui a suivi, menée par le groupe de recherche collaborative ÉMIS, apporte une première série d'éléments sur la situation locale des projets toulousains concernant la pratique orchestrale en milieu scolaire et sur la position du problème spécifique au quartier du Grand Mirail, classé éducation prioritaire et politique de la ville. Le groupe de recherche collaborative souhaitait plus particulièrement analyser ce dernier, en regard de la situation nationale (Roubertie Soliman et al., 2019). Ainsi le projet du quartier du Grand Mirail, démarré en 2009 dans l'une des écoles primaires et en 2010 dans l'un des collèges, s'inscrit dans l'esprit des projets français du type OAE (Orchestres à l'école). Ces derniers sont portés par l'association éponyme créée en 2008 et par le Ministère de l'Éducation nationale. Ils regroupent à la date du 20 mars 2019 1340 orchestres<sup>3</sup>. Ces projets sont distincts du dispositif porté par la Cité de la Musique Philharmonie de Paris labellisé Démos (Dispositif d'Éducation Musicale et Orchestrale à vocation Sociale). En effet, si la labellisation fondée sur le syntagme *éducation musicale* réfère historiquement au scolaire, le directeur adjoint du département éducation de la Philharmonie de Paris, délégué au projet Démos déclare que ce projet en est volontairement indépendant (Delebarre, 2017, Bordeaux, conférence). Inversement le syntagme, *orchestre à l'école* ainsi que l'usage de la préposition à signalent l'importation du dispositif *orchestre* dans le sens des pratiques sociales, vers le scolaire. L'équipe de l'école primaire toulousaine s'est inscrite dans le dispositif OAE. L'équipe du collège a finalement opté pour un double ancrage : celui des classes à horaires aménagés musicales (CHAM), rénovées en 2002 et 2006<sup>4</sup> et celui proposé par la convention cadre signée le 3 mai 2012<sup>5</sup> entre le Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative, le Ministère de la Culture et de la Communication et l'association « Orchestre à l'école ».

<sup>1</sup> Historiquement, l'apprentissage du (plain) chant était présent dès la Renaissance, dans les petites écoles (Bisaro, 2018).

<sup>2</sup> ERIC, Francis, PsycARTICLES, PsyCRITIQUES, Psychology and Behavioral Sciences Collection, PsycINFO, RIPM-Retrospective Index to Music.

<sup>3</sup> <https://eduscol.education.fr/1386/orchestre-l-ecole>

<sup>4</sup> Arrêté du 31-7-2002 et circulaire n° 2002-165 du 2-8-2002, arrêté du 22-06-2006.

<sup>5</sup> Convention signée à nouveau en 2017.



## **7.2. Professeurs d'instrument en difficulté**

Une deuxième série de résultats porte sur les nombreuses difficultés énoncées par les adultes interrogés. Sur le total général des difficultés énoncées (375) un tiers concerne les enseignants recrutés par le conservatoire. Les deux autres tiers de difficultés énoncées se répartissent comme suit dans l'ordre décroissant : élèves, gouvernance, familles, activité instrumentale à proprement parler. Ce sont les professeurs d'instruments (PI) qui énoncent proportionnellement plus de difficultés les concernant que les professeurs titulaires de l'Éducation nationale. Les PI font mention de difficultés référées à leur condition de travail, à leur statut et aux élèves (« ces » élèves, disent-ils), pour les deux catégories majoritaires. Leur rapport à ce nouveau « travail » semble en pleine crise de transition : difficultés à gérer les groupes, l'organisation, un public spécifique, le passage d'un enseignement fondé sur l'écrit (la partition) à un enseignement où la transmission par l'oralité est quasi obligatoire, des statuts précaires. Il semble que leur identité professionnelle en sorte affaiblie. Ils déclarent que ces difficultés sont renforcées par un manque de formation, une rotation fréquente des enseignants (instabilité des équipes), des contrats précaires, un manque de motivation en lien avec « ce public d'élèves ». Quant aux professeurs d'Éducation musicale et de chant choral du collège qui enseignent trois heures sur les cinq du dispositif (heure hebdomadaire d'Éducation musicale, de renforcement et d'enseignement du chant choral), ils énoncent des difficultés liées à la gouvernance ou au pilotage du projet, à la fermeture annoncée du collège, à la lourdeur du projet. Ils évoquent aussi les difficultés des élèves et celles des professeurs chargés de l'enseignement instrumental. Ils parlent finalement très peu d'eux, si ce n'est pour dire que les PI leur demandent de l'aide ce qui génère un travail supplémentaire pour eux.

Référées aux travaux de Hérou et Lantheaume (2008, p. 67), les difficultés énoncées par les PI sont finalement parmi les plus récurrentes. Un professeur d'instrument suggère qu'il est possible que certaines de ces difficultés ne sont pas si différentes en école de musique. À propos des élèves, c'est le manque de règles de socialisation qui est le plus cité, la perte de motivation au fil du temps, soit la « *difficulté de l'intéressement* », toutes ordinaires selon Hérou et Lantheaume (p. 66). Pour les PI, le fonctionnement à l'affect des élèves est mentionné comme une spécificité de ce public. Les problèmes de lecture de partition sont mentionnés de manière récurrente à propos de l'activité instrumentale. Les concerts seraient sources d'exigences de la part des enseignants et d'angoisses, de boycott de la part des élèves générant ainsi des difficultés : une PI mentionne le fait que les *ego* des enseignants s'en trouvent bousculés. Les difficultés dans le rapport aux familles (moins citées que les précédentes) concernent surtout l'écart entre la connaissance des codes lors des concerts et des cadres parentaux jugés peu suffisants pour les PI. Les professeurs de collège relèvent plutôt une forme de distance culturelle et sociale qui peut impacter le déroulement du projet au quotidien. Enfin les inquiétudes au sujet de l'apprentissage instrumental ne font référence à aucun moment au fait que ce projet dépasse les seules pratiques orchestrales ; il est aussi plus globalement un renforcement d'une Éducation musicale générale.

## **7.3. Travailler le rapport aux difficultés conflits de valeurs**

Ces premiers résultats ne contredisent pas toutefois la valeur d'une Éducation musicale renforcée. Hérou et Lantheaume (2008, p. 66) écrivent que les difficultés sont constitutives du métier d'enseignant et du rapport au travail. Ces résultats invitent à la déconstruction de différents rapports dont ceux aux difficultés dans le « travail ». La distance « métier », « travail », le partenariat inter-métiers seraient à questionner. Nous suggérons que les éléments qui déstabilisent ces enseignants ont un rapport avec cinq conflits de valeurs intra et inter-individuels (annexe 7). Il est possible que l'analyse des rapports aux difficultés et aux valeurs génère la compréhension des liens existants entre ces concepts, la compréhension de zones de discordances, la compréhension des conflits intra et inter-individuels.

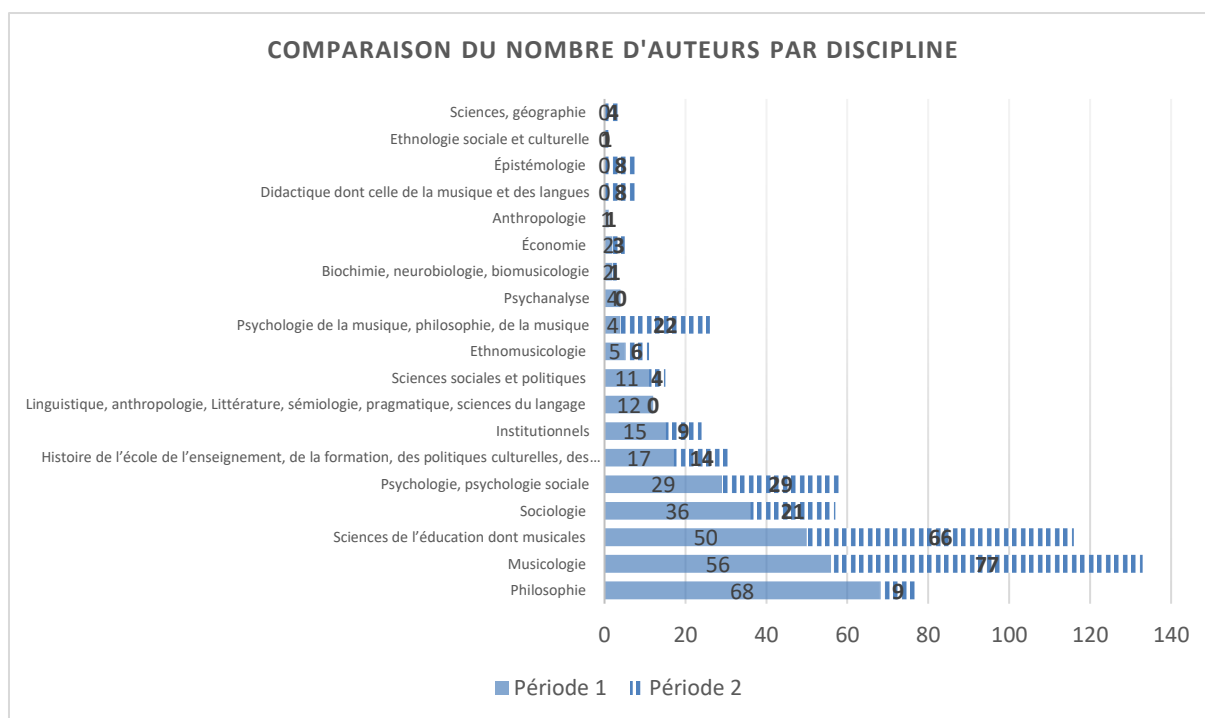
## Scène 4 - Faire raisonner et résonner les concepts et les champs de recherche, sans exclusion

Contrairement à la première période globalement axée sur les valeurs des enseignants et la genèse de celles-ci, cette deuxième période de recherche a juxtaposé un plus grand nombre d'objets de recherche du fait des rencontres et des travaux menés avec d'autres chercheurs. Nous cherchons à comparer les ancrages épistémologiques de la première et de la deuxième période. De fait, les objets de recherche (*cf. supra*), mais également les références théoriques, en lien avec des disciplines scientifiques, se sont en partie déplacés (figure 7).

Pour analyser ce déplacement, nous passons en revue l'ensemble des auteurs des références sur lesquelles nous nous sommes appuyée. Une synthèse par discipline de recherche est proposée (histogramme 4, figure 7, annexes 8). Comme nous l'avons fait pour la synthèse de la première période (acte II, scène 4), tout en étant consciente des limites de l'exercice, nous classons les auteurs en fonction des disciplines dans lesquelles ils sont qualifiés, ou identifiés la plupart du temps, ou encore dont ils se revendiquent. Certains auteurs ont été classés deux, voire trois fois (dans l'annexe 8, le chiffre entre parenthèses l'indique). Quand un auteur est nouvellement découvert, nous le surlignons en gras.

Les disciplines auxquelles les auteurs, que nous avons lus, réfèrent dans la deuxième période sont globalement les mêmes que celles de la première période, avec toutefois quelques différences saillantes, dont un déplacement pour la principale (figure 7). Ainsi le nombre de références en philosophie est bien moindre en deuxième période. Par contre, la musicologie devient la discipline la plus lue, pour des raisons différentes<sup>1</sup>. La musicologie reste suivie de près par les sciences de l'éducation (dont le nombre d'auteurs augmente). La sociologie est en recul. La philosophie et la sociologie cèderaient leur place, d'une certaine manière, en nombre, à la psychologie des apprentissages, à la psychologie cognitive et à la psychologie de la musique. Ces spécialités additionnées font que la psychologie devient la deuxième discipline la plus consultée. À une référence près, les sciences de l'éducation et la psychologie sont autant conviées l'une que l'autre. Cela semble logique en regard du fait que nous consacrons un certain nombre de travaux à l'analyse des pratiques de classe. Si la didactique n'est pas reconnue en termes de section au CNU, elle est désormais le fait de travaux de chercheurs de plus en plus nombreux qui revendiquent explicitement cette spécialité au sein des laboratoires. Nous les avons fait figurer à la fois en sciences de l'éducation et en didactique. Nos travaux s'y réfèrent un peu plus durant cette deuxième période, épistémologiquement en lien avec la psychologie et la musicologie. L'histoire de l'école, les écrits institutionnels et l'ethnomusicologie se maintiennent quand les sciences sociales et politiques, la linguistique, la psychanalyse, la biochimie reculent. En lien avec les objets traités, deux nouvelles disciplines entrent dans le dialogue durant cette deuxième période : la didactique, l'épistémologie.

<sup>1</sup> Les références lues en première période font notamment état de l'histoire de l'enseignement musical en France ; celles lues en deuxième période font état des genres musicaux, des compositeurs, des catégorisations de la musique par époque et par aire géographique.



Histogramme 4 - Somme et comparaison des auteurs lus classés par discipline ou champ disciplinaire durant les travaux de la première période (2001-2013) et de la deuxième période (2010-2021) (non publié)

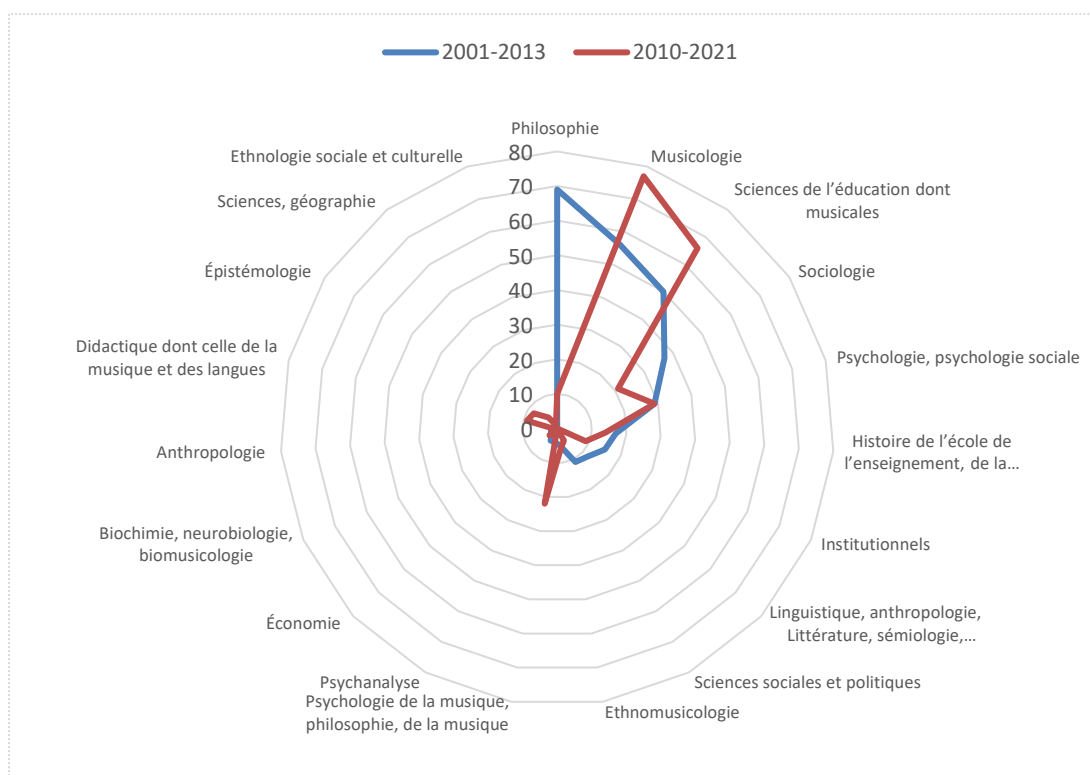


Figure 7 - Comparaison du nombre d'auteurs lus, par discipline ou champ disciplinaire, durant les deux périodes de travaux (tri par ordre décroissant de la période 1 ; période 1 en bleu, période 2 en rouge) (non publié)

En résumé, référés à la conceptualisation que J.P. Mialaret a faite des sciences de l'éducation musicale et de la didactique de la musique, nos travaux, lors de cette deuxième période, s'inscrivent à quelques références près, autant en musicologie, qu'en didactique, qu'en psychologie des apprentissages et de la musique, qu'en sciences de l'éducation musicale. Après avoir cherché à décrire, entre 2001 et 2013, les

conditions générales d'existence de fonctionnement et d'évolution des faits d'éducation musicale, nos travaux se sont ensuite portés, entre 2013 et 2021, sur les conditions de l'acte éducatif en musique (le deuxième axe des sciences de l'éducation musicale théorisé par J.P. Mialaret) et sur les processus d'acquisition et de transmission des savoirs musicaux, soit la didactique de la musique. Néanmoins l'étude des conditions générales n'a pas complètement été abandonnée, puisque l'analyse épistémologique et didactique des *curricula* a été poursuivie (programmes de collège parus depuis 2008 et programmes de lycée).

La synthèse des différentes disciplines de recherche qui se sont invitées au fur et à mesure de l'avancée de la réflexion témoigne de la complexité de la réflexion au sujet des valeurs d'enseignants qui enseignent une discipline artistique et qui ont à faire des choix. Complexité qui rappelle également celle soulevée par Cassirer, pour qui « *de tous les problèmes qu'il nous faut étudier dans une philosophie de l'éducation, celui de la valeur éducative de l'art est l'un des plus difficiles.* » (Cassirer, 1995, p. 175).

Selon Boudinet, qui cita Cassirer lors de notre soutenance de thèse, « *en abordant la question des valeurs déclarées par des enseignants d'Éducation musicale, c'est la question du sens de l'action éducative en musique et des représentations sur lesquelles celle-ci se fonde* » qui est posée. En ajoutant la question des choix des enseignants et du rapport aux valeurs, la question du sens s'actualise, se renforce. Cette synthèse semble témoigner également, eu égard aux objets de recherche décidés, du nécessaire positionnement à la fois pluridisciplinaire (acte II, période 1, les valeurs des enseignants) et interdisciplinaire (acte III, période 2, les choix déclarés et mis en scène par l'enseignant dans la classe), déjà relevé par Madurell et Boudinet, lors de la soutenance de notre thèse.



**ACTE IV - RAPPORTS AUX VALEURS, AUX CHOIX  
ET PRATIQUES ENSEIGNANTES : PROSPECTIVE  
POUR MODÉLISER UN SYSTEME**



## Prologue

Le moment « *anthropologique*<sup>1</sup> », « de *singularisation* », dernier moment de cette note de synthèse, serait constitué de la « *sédimentation* » de situations antérieures. Une situation est la résultante de séries de « *conditions qui adviennent, émergent* » (Hess, 2009, p. 9). Cette sédimentation n'aurait aucun sens sans prospective « *du latin tardif prospectivus, "d'où l'on voit au loin", lui-même dérivé de prospicere, regarder en avant, au loin ; discerner* ». (9<sup>e</sup> édition du dictionnaire de l'Académie Française). Cet acte cherche à ouvrir un espace pour un accompagnement scientifique des pratiques enseignantes, dans une visée émancipative.

L'acte est organisé en trois scènes qui participent à renforcer le potentiel des objets de recherche proposés à l'étude.

La première scène correspond au souhait récurrent d'accorder dans nos travaux une place aux enjeux épistémologiques de la recherche. Ces enjeux définis sous la forme de cinq propositions<sup>2</sup> sont en lien avec les objectifs d'une habilitation à diriger des recherches. Ces cinq propositions sont complémentaires des manières de faire de la recherche, développées durant les années qui précèdent cet écrit.

La deuxième scène expose les objets de recherche que nous souhaitons renforcer ou prendre en compte, en regard des projets de modélisation que nous souhaitons développer (scène 3). Nous pensons qu'il y a pertinence à argumenter une poursuite des travaux engagés et un déplacement des objets de recherche centraux, dans le cadre d'étude plus général des pratiques enseignantes (en Éducation musicale), définies comme l'ensemble des pratiques professionnelles de l'enseignant (Marcel, 2005, p. 44 ; Marcel, 2014), dont celles d'enseignement circonscrites à la classe (Marchive, 2008), dans un contexte donné comme l'enseignement public français.

La troisième scène cherche à argumenter la pertinence d'un projet de recherche visant à modéliser pour plus tard les théoriser, les pratiques enseignantes, dans leurs rapports aux valeurs, aux choix, aux décisions, dans le domaine de l'éducation musicale au sens large. L'éducation musicale peut en effet être entendue d'une manière générale, comme incluant l'enseignement musical général, l'enseignement musical dit spécialisé ou encore les dispositifs Démos qui revendiquent une éducation musicale et orchestrale à vocation sociale. Les pratiques professionnelles des enseignants chargés d'une éducation musicale sont envisagées en tant que « système » au sein de différentes structures<sup>3</sup>, au sein desquelles se jouent des rapports aux valeurs et aux choix, en lien avec des contextes spécifiques. En cela, nous nous inscrivons dans les travaux de Marcel qui prolongent ceux de Bru, de Marchive ou du réseau OPEN (Altet, 2002 ; Bru, 2002a, b, 2004 ; Marcel, 2002 ; Marcel, Olry, Rothier, Vautzer et Sonntag, 2002 ; Bru, Altet et Blanchard-Laville, 2004). Ces pratiques enseignantes mobilisent des savoirs professionnels de l'enseignant relatifs à sa discipline, à d'autres disciplines, mais aussi des savoirs que produit l'enseignant lui-même (Marcel, 2005, p. 141). Ces savoirs sont ceux auxquels l'enseignant accorde une valeur scientifique, esthétique et morale. Ces savoirs sont à enseigner et pour enseigner (Chevallard et Joshua 1985) ; ils concernent la discipline (scolaire ou non scolaire) et la pratique de classe (on parlera de savoirs sur la pratique de classe) ; ils peuvent également être produits durant et en dehors de la pratique de classe.

C'est l'étude de ce système ou de ces systèmes (le pluriel sera à déterminer) des pratiques enseignantes que nous proposons de mettre à l'étude. Une des complexités de l'étude réside dans le fait de déterminer

<sup>1</sup> Par exemple, écrit Hess, le moment du repas, de l'amour, du travail, de la formation.

<sup>2</sup> Pour des raisons de place nous reportons la cinquième proposition en annexe 9 : *Plan de gestion et partage des données*.

<sup>3</sup> Collèges, lycées, associations dont MJC (Maison des jeunes et de la culture), écoles de musique, conservatoires, fédérations et confédérations musicales... (Tripiet-Mondancin, 2018).



si, selon le contexte, l'environnement, chaque membre de la communauté éducative constitue un système à lui seul, plus ou moins en lien avec d'autres systèmes (constitués d'enseignants de la même discipline ou d'autres disciplines, d'élèves, de parents-d'élèves, de personnel administratif...) ou bien si plusieurs membres constituent un système. À tout moment, le ou les systèmes peuvent être impliqués dans les choix, les prises de décisions, en amont, en aval et dans la classe d'éducation musicale, de manière synchronique et / ou diachronique. Nous nous appuyerons sur les travaux développés par Le Moigne<sup>1</sup> qui considère, dans une interview donnée en 2018, qu'un « *système d'action collective intentionnelle* », soit « *des gens qui sont ensemble pour faire quelque chose* », est une organisation humaine. Les pratiques enseignantes constituent de fait des organisations humaines incluant par exemple les élèves lorsque l'enseignant est dans sa classe. En dehors de la classe, les acteurs de ces pratiques peuvent être très différents : élèves, parents d'élèves, membres de l'équipe éducative, principal, musiciens. Ces pratiques enseignantes constituent des systèmes complexes. « Système » est entendu au sens « *d'enchevêtrement intelligible et finalisé d'actions interdépendantes [...] construit par l'observateur qui s'y intéresse* » (Le Moigne, 1999, p., 24). Le terme « intelligible » n'implique pas que tout soit observable, visible.

Chercher à théoriser ce que fait 1) ce système des pratiques d'un enseignant dont certains composants actifs sont ses rapports aux valeurs aux normes, aux choix, aux décisions, 2) dans le cadre d'un projet d'éducation à et par la musique, 3) dans un environnement scolaire par exemple serait à ce stade trop prématuré. Cette scène 3 établit quelques jalons en se référant à Le Moigne (1999), à propos de la modélisation des systèmes complexes, aux travaux de Sfez (2004) en ce qui concerne la théorie de la décision et à ceux de Marcel en matière de pratiques enseignantes (2005, p. 46-47, 2014).

Ouverture		
Actes	Scènes	Instances de moments
I – Logique, mécanique de la note de synthèse : vers la modélisation	Prologue S1 – Rassembler nos travaux S2 - Epistémologie et recherches sur l'Éducation musicale S3 - Mécanique des concepts pour fabriquer la recherche S4 - Des modélisations aux modèles : acceptions, dénotations, formes et fonctions	Logique, mécanique scientifique
II – Valeurs déclarées d'enseignants d'Éducation musicale, genèse : 2001-2013	Prologue S1 – Cartographier les valeurs d'enseignants et la genèse de ces valeurs S2 – Conceptions des enquêtes, collectes et traitements S3 - Résultats : des valeurs déclarées à leur genèse S4 – Recherche d'un dialogue entre des disciplines, 2001-2013	Historique 1 : 2001-2013
III – Choix déclarés et actés d'enseignants d'Éducation musicale, selon les activités : 2010-2021	Prologue S1. Décrire et comprendre les choix des enseignants S2. Conceptions, des enquêtes à propos des choix des enseignants S3. Résultats : choix déclarés, choix en classe S4. Articulations dialogiques entre concepts et champs de recherche, 2010-2021	Historique 2 : 2010-2021
IV – Rapports aux valeurs, aux choix et pratiques enseignantes : prospective pour modéliser un système	Prologue S1. Enrichir la palette méthodologique S2. Objets à renforcer, projets S3. Vers une modélisation systémique des pratiques enseignantes en EM, valeurs-normes-choix-décisions	Singularisation d'un projet, sédimentation des moments précédents : après 2021
Coda		

Tableau 10 - Correspondances entre actes, scènes et instances de moments (d'après Hess, 2009)

<sup>1</sup> Jean-Louis Le Moigne, juin 2018, mis en ligne le 11 février 2019, iCAP Université Claude Bernard Lyon 1, Partie 4 : L'apprentissage organisationnel, <https://www.youtube.com/watch?v=h8P7iCeY-LE>

## Scène 1 - Enrichir la palette méthodologique

### 1. Visée heuristico-praxéologique

C'est la visée heuristique qui, entre 2003 et 2021, nous a permis de produire des éléments empiriques au sujet 1) des valeurs d'enseignants d'Éducation musicale, 2) de la genèse ou formation de ces valeurs, 2.a) de l'histoire et des valeurs, de la discipline scolaire, des *curricula*, ou encore de la formation des enseignants, 2.b) de l'histoire de ces mêmes enseignants, 3) des choix (et des raisons de ces choix) opérés dans le cadre de leurs pratiques que ce soit en amont, en aval de la classe, dans la classe, 4) des difficultés des enseignants à propos des pratiques orchestrales, 5) de l'épistémologie des recherches sur l'éducation musicale. La construction de ces éléments empiriques est conditionnée par les différentes enquêtes menées (2004-2006, 2010, 2017-2021).

Au terme de ce parcours, nous proposons d'accompagner des travaux similaires (répliqués) ou nouveaux, non seulement selon la visée heuristique, mais encore selon une visée praxéologique assumée, peut-être transformative.

En prenant appui sur les énoncés des finalités (ou visées) résumées dans l'acte I, à partir des travaux de Mialaret, Bru, Lavarde et de travaux plus récents (Marcel, 2016a, b ; Marcel, 2020 ; Bedin, 2013 ; Broussal, 2017, 2019), nous entendons par « visée heuristique », ou « fondamentale » (Marcel, 2010, p. 6), ou encore « académique » (Robbes, 2020, p. 2), toute recherche qui consiste à chercher à accroître les connaissances, en ce qui nous concerne, sur les enseignants, sur leurs, de leurs pratiques ; par visée praxéologique, les travaux qui cherchent à optimiser et à aider à la décision (Ardoino, 1990, cité par Mérini et Ponté, 2008, p. 80) ; par transformative, la transformation des pratiques des praticiens, mais aussi des chercheurs, ou encore l'aide à l'explicitation d'un problème, sans « *ignorer que les objectifs des uns [par exemple les praticiens] et des autres [les chercheurs] sont et restent différents* » (Bru, 2002a, p. 65).

Dans l'introduction de la thèse, la « visée praxéologique » était déjà évoquée (Tripier-Mondancin, 2008d, p. 15). Finalement nos travaux durant les années de doctorat n'ont pas permis d'aller au-delà de la visée heuristique, même si, comme nous nous y étions engagée au démarrage de nos enquêtes en 2004, nous avons envoyé aux répondants qui l'avaient demandé un compte-rendu des résultats avant notre venue en soutenance. Ce compte-rendu n'a pas fait l'objet d'échanges.

Ce n'est que depuis 2017 que la visée accompagnatrice et peut-être transformative<sup>1</sup> s'est peu à peu développée au sein du groupe ÉMIS<sup>2</sup>, aux côtés de la visée heuristique. Le sujet porte sur l'enseignement-apprentissage des pratiques musicales collectives et plus particulièrement orchestrales en éducation prioritaire (acte III). Cette visée, aux dires de certains transformative et pour d'autres émancipative<sup>3</sup>, concernerait les membres du groupe 1) les enseignants d'école primaire et de collège en éducation prioritaire (EP), d'écoles de musique, de conservatoire), 2) la coordonnatrice du réseau EP+, une directrice d'école, la coordonnatrice des professeurs d'instrument, en poste au Conservatoire, principaux de collège, 3) les étudiants issus de trois parcours de masters différents, musicologie, Métier de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation en Éducation musicale, sociologie, 4) une chercheuse indépendante, 5) les enseignants-chercheurs du groupe, 6) les acteurs de la vie civile du quartier.

<sup>1</sup> Une étude à venir pourrait produire des connaissances sur la démarche transformative en train de se faire.

<sup>2</sup> Pour rappel octobre 2017 correspond à la création d'un groupe de recherche désigné par l'acronyme « ÉMIS, Éducation Musicale et Intégration Sociale, au sein de l'Université Toulouse-Jean Jaurès autour de trois enseignants chercheurs porteurs du projet (Canguilhem, Guy, Tripier-Mondancin). Le travail a été initié en 2016 par l'organisation d'une première journée d'étude.

<sup>3</sup> Pour Marcel, l'émancipation est « *entendue comme un déplacement entre la place initialement occupée par un citoyen dans le champ professionnel et/ou social vers une place plus conforme à ses aspirations* » (Marcel 2017, cité par Marcel, 2020, p.2). Nous prévoyons de revenir sur ces questions avec les travaux de Broussal après l'HDR.

D'une manière générale, cette visée transformative est poursuivie par les recherches dites participatives pour lesquelles la visée heuristique, si elle peut être présente, n'est pas nécessairement première (Mottier Lopez, 2020). Parmi les différentes catégories de recherches participatives énumérées par Mottier Lopez<sup>1</sup>, les travaux du groupe ÉMIS se rattachent aux recherches collaboratives (Desgagné, 1997 ; Lefrançois, 1997 ; Vinatier, Morrissette, 2015) et aux recherches- formations (pas seulement vis-à-vis des étudiants). Les travaux du groupe ne s'inscrivent pas jusqu'à présent, ou sinon dans une bien moindre mesure, dans les modalités des « recherches- action » telles que décrites dans les travaux canadiens, états-uniens ou encore français, à partir des années 1970 (Bataille, 1983, 2003 ; Bousquet, 2019 ; Robbes, 2020) ou encore des recherches-interventions (Mérini et Ponte, 2008 ; Bedin, 2013 ; Marcel, 2010, 2016a, b).

### **1.1. Prudence à l'égard de la visée transformative**

Si aujourd'hui cette deuxième perspective praxéologico-transformative est prudemment assumée, cela n'allait pas de soi au démarrage du projet du groupe de recherche collaborative ÉMIS, fin 2017. L'une des raisons est que nous avons construit notre thèse sous la co-direction de Marc Bru. Dès les premières rencontres, il s'est agi de réfléchir à une posture de chercheuse en sciences de l'éducation visant prioritairement la construction de connaissances sur l'Éducation musicale, les enseignants, leurs valeurs, leur rapport au concept de valeur, leur rapport à la musique. Il importait de construire des connaissances robustes, fiables, fondées sur une double validité interne et externe et sur une forme de neutralité à l'égard des éléments empiriques construits. Les distinctions entre recherches « sur » et « pour » l'éducation musicale furent discutées dès nos premières rencontres. Bru, en accord avec Hadji et Baillé, défendait l'idée selon laquelle l'objectif de la recherche, d'une manière générale, était de « *prouver les propositions d'un modèle théorique de la pratique, et non pour la pratique* » (Hadji et Baillé, 1998, p. 14). Il s'agissait de construire de nouvelles connaissances, dont la validité serait avérée autant que faire se peut, d'autant que « *la validité d'un résultat de recherche n'assure en rien la validité de l'application (et d'abord de l'applicabilité) de ce résultat dans la pratique* » (Bru, 2002a, p. 66).

Bru ne cherchait en aucune manière à écarter telle ou telle visée d'étude, ou encore à hiérarchiser les visées entre elles<sup>2</sup> : « *chacune des façons d'étudier les pratiques enseignantes fournit un regard différent et c'est la confrontation de ce que ces regards permettent de connaître qui présente un intérêt* » (Bru, 2002a, p. 71). Pour autant, ces questions de prudence nécessaire à l'égard des recherches « pour » l'éducation, conçues dans une visée applicationniste, transformative, « améliorative » ont donc été posées, dès notre démarrage en doctorat, en 2002. Nous avons adhéré à la démonstration selon laquelle la mise à distance de la recherche d'un lien entre recherche et pratique enseignante ou encore de la visée applicationniste et transformative, notamment pour un « jeune » chercheur, était scientifiquement et éthiquement raisonnable, d'autant que la visée heuristique suffisamment complexe nécessitait un temps long. Cette mise à distance permettait aussi de ne pas précipiter l'obtention de résultats, de ne pas se préoccuper d'une quelconque opérationnalisation des résultats que la recherche pourrait produire. En outre, la nécessité de laisser à l'enseignant la liberté de décider lui-même si les résultats des recherches peuvent lui être utiles (« *sa part d'acteur, d'auteur* », dirait Ardoino, 1993, cité par Bru, 2002b, p. 149), s'était toujours imposée de fait comme un enjeu à la fois éthique et scientifique, lorsque nous étions nous même en poste dans le secondaire.

<sup>1</sup> Recherche-action, recherche-action-collaborative, recherche-collaborative, recherche-développement, recherche-formation, recherche-intervention, recherche-orientée-par-la-conception, ou encore recherche-partenariale (2020, diapositive 3). C'est nous qui ajoutons les tirets pour aider à la compréhension.

<sup>2</sup> « *Étudier pour évaluer, comparer et identifier les modalités les plus performantes de la pratique [...] ; étudier pour agir sur les pratiques, pour aider à les transformer, pour expliciter les données d'un problème qui se pose à l'enseignant et contribuer à sa résolution ; étudier pour former les enseignants [...] ; étudier pour rendre compte, expliquer, comprendre, l'organisation des pratiques et les processus en jeu dans leur fonctionnement* » (Bru, 2002a, p. 71).

## 1.2. Prudence partagée avec les ethnologues

Le trajet en matière de posture que nous accomplissions, avec l'aide de Bru, correspondait à celui qu'opérait Bousquet (2019, p. 26) en ethnologie, une discipline qui s'est longtemps méfiée des approches normatives, une discipline qui n'a pas vocation à conseiller, à recommander mais qui a vocation à étudier, analyser sans chercher à changer les populations. Pour autant, « *Comment alors penser la mise en relation recherche / pratique ? Faut-il, en particulier, abandonner toute visée de transformation et d'amélioration des pratiques ?* » écrivent Hadji et Baillé (1998, p. 14). Les deux auteurs pensent que ces visées transformatives peuvent être poursuivies, à certaines conditions qui, si nous les analysons, relèvent d'enjeux, respectivement, scientifiques et éthiques : « *ne pas se méprendre sur l'apport véritable de la recherche, [...], ne pas exploiter de façon discutable le capital symbolique dont bénéficient les chercheurs* » (1998).

Tout comme l'ethnologie, les sciences de l'éducation et de la formation, dans une visée transformative, intègrent désormais, dans leurs manières de faire de la recherche, les principes des recherches-action ou encore collaboratives (Bousquet, 2019). De fait les visées ou finalités de la recherche sont en partie bousculées. De plus, Bousquet observe que les modalités « participatives » de faire de la recherche sont considérées, au Canada, comme « *la panacée en matière éthique vis-à-vis des populations locales* » car vues comme « *un moyen de donner une voix à ceux et à celles qui n'en ont d'habitude pas, de favoriser l'empowerment en permettant aux acteurs de la recherche de participer pleinement à l'amélioration de leur destinée* » (2019). Cependant, Bousquet se demande si ces recherches sont plus éthiques que d'autres. Elle met en garde notamment contre l'instrumentalisation de ces recherches en tant que « *fin en soi alors qu'elles ne devraient être qu'un moyen* » (2019, p. 27). Elle signifie ainsi que la visée ne doit pas être confondue avec le moyen, même si ces deux aspects de la recherche sont interreliés. Se posent donc des enjeux éthiques en lien avec des enjeux de validité scientifique. Le libre choix éclairé des participants a-t-il été pris en compte par les chercheurs ? Les participants impliqués du début à la fin ne servent-ils pas de caution, en tant que co-responsables, à propos des résultats ? Les rôles de chacun des participants sont-ils interchangeable pour construire la recherche ? Sans le formuler de la sorte, nous éprouvions la même prudence que Bousquet à l'égard des recherches dites participatives.

La réflexion que propose Bousquet, fondée sur sa propre expérience au Canada, mérite d'être transposée dans des milieux humains divers, comme, dans notre cas, des populations d'élèves et d'enseignants en éducation prioritaire, ou en milieu ordinaire.

Nous positionnons les Sciences de l'Éducation et de la Formation comme des sciences non normatives. Néanmoins nous n'ignorons pas l'autre enjeu : en effet, dès l'introduction de la thèse, nous écrivions en citant Hadji et Baillé : à terme, il s'agit de « *se préoccuper [...] de la contribution de son travail de chercheur à l'émancipation des individus concernés par cette recherche* » (Hadji, Baillé, 1998, p. 15, cités par Tripier-Mondancin, 2008d, p. 29). Nous ajoutons à ces lignes, écrites en 2008, l'idée avancée par Develay dans ce même ouvrage dirigé par Hadji et Baillé, selon laquelle la démarche de preuve dans les recherches en éducation devrait déboucher sur « *un mariage entre une raison libératrice et une passion émancipatrice au service de questionnements et de méthodologies décidés démocratiquement* » (Develay, 1998, p. 68). Cela pourrait signifier un devoir de ne pas mener les recherches seulement entre enseignants chercheurs.

## 1.3. Passage à l'acte au moyen d'une recherche collaborative

À la fois, notre prudence et notre intérêt à l'égard des enjeux d'accompagnement, d'émancipation et de transformation des pratiques allaient donc être bousculés après la thèse.

Dans les années 2010, au sein de notre laboratoire (LLA créatis), il n'y avait aucun lien entre les objets de recherche des musicologues et ceux des quelques chercheurs en sciences de l'éducation que nous

étions. Dès lors, avec notre deuxième co-directeur de thèse, Jésus Aguila (versant musicologie), nous avons proposé une première collaboration, sur un objet qui a été co-construit, entre chercheurs : le clivage entre théorie et pratique dans l'enseignement musical (Tripier-Mondancin, Canguilhem, 2018b, c). Si cette collaboration s'est inscrite dans l'esprit de recherches qualifiables d'académiques à visée heuristique, c'est suite à celle-ci que Canguilhem nous a sollicitée en 2016, afin de participer à la création d'un nouveau groupe de recherche, au sein de l'université Toulouse-Jean Jaurès. Il s'agissait de prendre en compte des questions sociales en lien avec l'enseignement musical. Le contexte d'élaboration de ce projet est à rattacher tout d'abord à la situation de l'université dans laquelle notre laboratoire de recherche est implanté et qui se trouve dans le quartier du Grand Mirail, répertorié comme priorité de la Politique de la Ville de Toulouse, ou encore considéré éducation prioritaire, en matière scolaire. Au contexte local, s'ajoutait le contexte des attentats perpétrés contre le journal satirique Charlie Hebdo le 7 janvier 2015 à Paris, jour de la sortie du numéro 1177 de l'hebdomadaire. Le président du CNRS, Alain Fuchs se mobilisa en novembre 2015 dans une lettre : « ... *la communauté scientifique se voit une fois de plus renvoyée à l'essentiel : comprendre dans le détail et avec toute la profondeur nécessaire les phénomènes qui sont à l'œuvre aujourd'hui. Pour mieux les combattre, sans verser dans l'aveuglement qui est justement la marque de la terreur et de ses acteurs, et en utilisant ce que nous avons de meilleur : l'intelligence et les connaissances, acquises par l'étude, le recul et le regard de la recherche.* » (Fuchs, 2015). Comprendre ce qui se joue au niveau local à Toulouse, dans ce quartier dit du Grand Mirail (inégalités sociales, ségrégation socio-spatiale, échec scolaire, radicalisation), participer à la réflexion avec les acteurs prêts à s'investir sur ce qui pourrait améliorer la situation, le sort des élèves, des populations, devenaient pour Canguilhem une de ses préoccupations en matière de recherches. C'est en examinant les enjeux de projets comme El Sistema au Venezuela et ses déclinaisons au niveau mondial qu'il décidait de consacrer une partie de ses recherches aux liens entre pratiques musicales collectives et phénomènes d'intégration sociale. Sans le dire de la sorte, Canguilhem envisageait un travail de recherche contextualisé, à visée praxéologique, transformative et qui pourrait peut-être socialement utile à la résolution de problèmes (Marcel 2016b), sans pour autant négliger la visée compréhensive (heuristique). Pour cela, il s'entoura de collaborateurs de différentes disciplines de recherche complémentaires. Canguilhem nous sollicita non seulement en raison de notre statut d'enseignant chercheur, engagée sur les questions d'enseignement musical, mais encore parce que nous avons enseigné entre 1991 et 1999, dans deux collèges classés en zone d'éducation prioritaire (ZEP), dans deux quartiers du Grand Mirail. Nous y avons mis en place des classes à dominante musique dans lesquelles les pratiques vocales et instrumentales collectives prédominaient (chorale, ateliers guitares et instruments à percussion). Enfin, en 2016 au moment du démarrage de ce projet de recherche, nous avons seize années d'expérience de la coresponsabilité du master MEEF en Éducation musicale et chant choral. Or dans ce master, les étudiants inscrits sont amenés à faire leurs stages d'observation et de pratique accompagnée dans différents types de collèges dont ceux de l'éducation prioritaire. Daniel Guy fut également sollicité en tant que membre du *Laboratoire Des Idées (LDI) - Structurations Des Mondes Sociaux*<sup>1</sup>. Le LDI est un véritable incubateur de recherches collaboratives dont l'objectif est de construire une culture en sciences sociales (compte-rendu de réunion du groupe ÉMIS, 31/09/2017). Au moins deux groupes étaient alors actifs au LDI, sur les questions de mixité sociale, de chômage et de précarité. Enfin, furent aussi sollicités Frédéric Maizières, membre du laboratoire LLA Créatis, chercheur en sciences de l'éducation musicale, versé en particulier sur le rapport à la musique des enseignants du premier degré et Franck Martin, membre de la SFR AEF (INSPÉ de Toulouse Occitanie Pyrénées), engagé sur des questions de perturbations scolaires, de climat scolaire.

<sup>1</sup> « *Les laboratoires toulousains relevant des Sciences Humaines et Sociales regroupés dans SMS souhaitent renforcer leurs échanges avec les mondes sociaux les plus divers qu'ils étudient, identifier des tendances sociales, faire émerger de nouvelles questions, expérimenter des formes collaboratives de recherche. Ils ont créé pour cela un espace de dialogue et de collaboration appelé "Laboratoire Des idées" (LDI).* » <https://sms.univ-tlse2.fr/accueil-sms/formations-interfaces/le-labo-des-idees-%e2%80%93-nouvelles-questions-sociales/labo-des-idees>

Le choix de l’acronyme ÉMIS (Education Musicale et Intégration Sociale) a fait l’objet de débats en lien avec la co-élaboration de l’objet de recherche. Le groupe a dressé, entre juin 2016 et octobre 2016, un premier état de l’art (Tripier-Mondancin, Martin, 2018f). Celui-ci a montré un écart entre les récits publics médiatisés et certains discours scientifiques qui accompagnent ces pratiques, en particulier orchestrales, dont l’objectif fréquemment affiché est la transformation sociale par la pratique collective. Des objectifs furent passés en revue lors de la première co-écriture du projet de recherche : observer, décrire, mieux comprendre les pratiques, les stratégies mises en œuvre, les conceptions, les valeurs des acteurs, les liens, si liens il y a, entre les pratiques collectives (orchestrales, vocales) en éducation prioritaire et les questions d’effets et d’impact, (amélioration du climat scolaire, prévention de la violence, développement de compétences sociales, cognitives, émotionnelles, de construction de règles et de normes partagées). Fin novembre 2016, nous écrivions dans un compte-rendu de réunion qu’il serait aussi intéressant de comprendre pour quelles raisons et comment, en France, compétences sociales et pratiques notamment orchestrales ont été associées, sachant que c’est aussi le cas au niveau international. Une première journée d’étude fut organisée le 26 novembre 2016. Le programme de la journée mentionnait les objectifs suivants : « *circonscrire l’objet de la recherche, commencer à dresser un panorama des actions entreprises, au niveau local (académie de Toulouse) et national* ». Cette étape est passée notamment par une description et une première analyse des initiatives prises depuis une dizaine d’années (2009) au sein du système scolaire, ou en lien avec celui-ci.

Suite à cette journée, une invitation adressée aux participants ainsi qu’aux acteurs de ces projets, fut lancée fin août 2017. L’objectif était de constituer un groupe à modalités variables qui soit en mesure d’étudier ces projets. Lors des premières réunions qui ont suivi cette journée, la perspective du lancement d’une recherche collaborative en tant que moyen de faire de la recherche, sur des questions définies collégialement, avec des acteurs du terrain et des chercheurs intéressés a été discutée. Un dossier de demande de labellisation « recherche collaborative » par le LDI a été constitué et déposé. Le projet a été accepté en janvier 2017. Le fonctionnement, les objectifs et la méthodologie du groupe de recherche étaient régulièrement discutés lors de séminaires mensuels<sup>1</sup> qui accueillent aussi des témoignages des acteurs des projets musicaux mis en œuvre dans le quartier. Des entretiens individuels semi-directifs sont menés, des stages d’observation et de pratique accompagnée dans les cours d’Education musicale renforcés par la pratique orchestrale sont suivis par les étudiants, des observations de classe sont filmées, une base de données des acteurs de ces projets est constituée, divers documents sont recueillis et déposés sur la plateforme Huma-Num (*cf.* annexe 9, Plan de gestion et partage des données).

#### **1.4. Slow science**

Alors que ce projet de recherche démarrait, nous avions en parallèle plusieurs travaux de recherches en cours avec d’autres collaborateurs, sur des objets différents (l’enseignement-apprentissage de l’écoute d’œuvre et des pratiques vocales), sans parler de la lourde responsabilité administrative de directrice de la mention second degré à l’INSPÉ<sup>2</sup> pour laquelle nous avons été élue. Dès lors, nos possibilités d’engagement étaient réduites. Pourtant, en 2017, nous nous sommes engagée dans ce collectif, parce que chacun-e pouvait y trouver sa place en fonction du temps qu’il pouvait y consacrer. La question du temps a été très tôt abordée dans les débats, en lien avec les conditions de mise en œuvre des travaux du groupe. L’idée de prendre le temps de la co-construction des objets, des questions de recherche, d’un état de l’art, sans bousculer l’obtention de résultats a été adoptée à l’unanimité. Sans le savoir à ce moment-là, nous cherchions à nous inscrire dans le mouvement dit de la *slow science*<sup>3</sup>. L’idée partagée d’éviter le pilotage par les résultats, risque que pointent Vinatier et Morrissette à propos des recherches

<sup>1</sup> En août 2021, le groupe en est à sa 40<sup>e</sup> réunion collective.

<sup>2</sup> La mention second degré recouvre 45 parcours de master, plus de 80 co-responsables, plus de 1000 étudiants, trois campus répartis sur trois sites dans la ville de Toulouse, sept secrétaires.

<sup>3</sup> <http://slow-science.org/>

collaboratives, au niveau mondial (2015) a fortement favorisé notre engagement. Le groupe souhaitait éviter de produire des recherches en quête de solutions aux problèmes sociaux qui se posent, comme le bien-être à l'école, ou le décrochage scolaire. En cela, l'approche du groupe se distinguait de la stratégie de Lisbonne<sup>1</sup> dénommée « *économie de la connaissance* » qui «  *vise à assujettir la production du savoir à la demande du marché* » (Vinatier, Morrissette, 2015, p. 155-156). Le groupe, dès ses débuts, s'efforçait de ne pas céder à la pression ambiante. Cet état d'esprit a favorisé un contrat de collaboration, tacitement très respectueux de la dignité de chacun-e -chercheurs, professionnels de terrain et étudiants.

Si l'organisation du travail du groupe était partagée entre les trois fondateurs du groupe, la nomination de notre collègue Philippe Canguilhem en tant que membre senior de l'Institut universitaire de France, à compter du 1er octobre 2017, puis sa mutation dans l'université de Tours (septembre 2019), ont par contre rendu nécessaire une implication de notre part plus conséquente. En ce sens, nous avons assumé la charge de direction de la recherche, en collaboration avec Daniel Guy. Un premier article collectif est paru (Roubertie Soliman et al., 2019). En octobre 2020, le groupe a déposé une deuxième demande de labellisation en tant que recherche collaborative, afin de poursuivre les travaux, cette fois avec le soutien institutionnel et logistique de la SFR AEF de l'INSPÉ. Le projet est retenu en janvier 2021. Les travaux se poursuivent et devraient se concrétiser au travers de la publication du numéro n°47 des dossiers des sciences de l'éducation (parution prévue en décembre 2022).

### **1.5. Lieu propice à une « fécondation réciproque » des relations chercheurs – praticiens – étudiants**

D'un point de vue pragmatique, la possibilité d'obtenir un soutien institutionnel et politique, à la fois logistique et financier, de la part des laboratoires, a donc conduit le groupe à déposer deux demandes d'aide, à deux structures de l'université Toulouse-Jean Jaurès, toutes deux véritables incubateurs de recherches dites collaboratives : en 2017 au labex SMS dans lequel le LDI mène ses travaux, en 2020 à la SFR AEF de l'INSPÉ.

D'un point de vue épistémologique, la désignation de nos travaux par le syntagme *recherche collaborative* a été discutée au sein du groupe, à chaque rédaction de réponse aux appels d'offre.

La recherche collaborative désigne une modalité de partenariat (un moyen) pour faire de la recherche, impliquant acteurs sociaux, intervenants et chercheurs principalement (Lefrançois, 1997, p. 82). Ces modalités sont mentionnées dès 1940 par Lewin, portées par des recherches hors laboratoires du type *action research* (développées aux Etats-Unis et au Canada) ; les recherches collaboratives en seraient des héritières (Dubost et Levy, cités par Mottier Lopez, 2020, diapositive 5). Dans ce type de recherche, les rapports entre science et société ainsi que les relations entre chercheurs et praticiens s'en trouvent modifiés. Le chercheur n'est plus seul dépositaire du savoir comme dans la recherche académique, au cours de laquelle, lorsqu'il rencontre des acteurs, des praticiens, c'est en général pour recueillir des données voire, comme le mentionne Mottier Lopez (2020), en tant «  *qu'objets d'expérience de la recherche en éducation* ». Les praticiens deviennent des partenaires à part entière (Mottier Lopez, 2020). Praticiens et chercheurs, selon une vision socioconstructiviste, coconstruisent des savoirs sur les pratiques et donc des interprétations, au sein desquelles théorie et pratique sont en relation (Desgagné, 1997, p. 371). Cet aspect résonnait avec les conclusions de nos travaux académiques menés entre 2013 et 2016 (Tripier-Mondancin, Canguilhem, 2018b), c'est-à-dire la nécessité d'articuler théorie et pratique : une transition s'opérait.

Dans la continuité, au sein du groupe, était discutée l'idée de «  *récuser toute prétention des chercheurs à une position de surplomb* », pour favoriser «  *une réciprocité des relations* » (Vinatier, Morrissette,

<sup>1</sup> Cela correspond à l'axe principal en matière de politique économique et de développement de l'Union européenne entre 2000 et 2010. Les quinze Etats membre de l'Union européenne en ont décidé ainsi au Conseil européen de Lisbonne de mars 2000.

2015, p. 144). Inversement, il s’agissait de récuser toute prétention des professionnels à une position de surplomb, de celui qui saurait nécessairement tout ce qui se passe sur le terrain. Pour cela, des mécanismes d’échanges durables sont mis en place. L’idée est de développer une confiance réciproque lors des séances consacrées par exemple aux témoignages. Lenoir rappelle que, dès les années 1980, Glasser, Abelson et Garrison (1983) avaient « recensé plus de deux mille publications qui traitent du fossé entre la recherche [sous-entendu fondamentale et appliquée] et la pratique » (1996, p. 76, cité par Vinatier et Morrissette, 2015, p. 143). Les recherches collaboratives cherchent principalement à répondre à ces problèmes : « les recherches collaboratives vont engager un modèle de recherche dans le cadre duquel les rapports entre chercheurs et professionnels rendent possible la fécondation réciproque des savoirs issus de l’expérience et des savoirs issus de la recherche » (Vinatier, Morrissette, 2015, p. 143). Du côté des praticiens, ils augmenteraient ainsi « leur pouvoir d’action » et du côté des chercheurs, ils comprendraient plus finement les principes tenus pour vrais par les enseignants et « qui organisent leur activité en situation d’enseignement-apprentissage » (2015, p. 144).

Une étude pourrait être menée sur la manière dont les relations, la prise en compte des avis formulés, entre membres se sont construites, sur la manière dont les choix se font d’une réunion à l’autre en ce qui concerne l’avancée des travaux. Pour cela, le groupe dispose de quarante enregistrements réalisés lors des séminaires mensuels (à la date du 15 février 2022) depuis quatre ans.

### **1.6. Temps long, parlement, validité et éthique**

L’idée de travailler dans un temps long s’est ajoutée à ces premiers traits caractéristiques des recherches collaboratives, discutés au sein du groupe. Nous souhaitons ne pas nous inscrire dans les phénomènes de mode et de pression de certains organismes financeurs qui, par exemple, commanditent des évaluations des dispositifs qu’ils mettent en œuvre<sup>1</sup> : en quête de solutions, peut-être par tropisme, ils cherchent à évaluer le poids ou les effets de facteurs (la pratique collective orchestrale) sur les réalités. Ces deux derniers points de réflexion portaient finalement plus sur les valeurs que nous voulions défendre que sur la spécificité des recherches collaboratives, si ce n’est qu’à plusieurs, nous postulions qu’il y a toujours quelqu’un-e pour rappeler ce que le groupe s’est fixé. Ce que nous voulions, sans le dire de la sorte, c’était de pouvoir disposer d’un « parlement<sup>2</sup> des choses », concept élaboré par Latour, repris par Stenger, tout deux cités par Develay (1998, p. 76). Un parlement des choses serait un « lieu capable de réconcilier la politique [en tant que mode de choix] et la science, le bien et le vrai ». Un lieu dans lequel se regrouperaient les acteurs concernés par une recherche. L’idée serait que le logos (la raison, le vrai) ne soit pas subordonné à l’éthos et inversement que l’éthos ne soit pas subordonné au logos. Si nous retenons cette métaphore du parlement, nous substituons en revanche au bien et au vrai cités par Develay, qui constituent une approche normative du problème<sup>3</sup>, « les valeurs », situées en amont des normes et donc discutables, révisables, pouvant faire l’objet d’enquêtes (Dewey, présenté par Bidet et al., 2011, p. 8). Begin explique que les valeurs sont adaptées à un mode autonome de régulation(s) des conduites et de logique d’actions, tandis que les normes sont adaptées à un mode de régulation hétéronome des conduites (2018). Au vrai absolu (qui serait la norme obligée) nous proposons de substituer la validité relative de la science ; au bien nous proposons de substituer l’éthique, la morale. A quoi tiennent les personnes réunies ?

### **1.7. Recherche participative**

Ces différents enjeux sont communs aux recherches dites participatives. Quelle pertinence y aurait-il à ce que le groupe de recherche poursuive ses travaux dans le cadre d’une recherche collaborative ?

<sup>1</sup> Nous pensons en particulier à la Philharmonie de Paris qui a mis en place le dispositif d’éducation musicale à vocation sociale, DEMOS.

<sup>2</sup> Etymologiquement, conseil réuni pour délibérer, assemblée délibérante (TLFi).

<sup>3</sup> Langage des normes dirait Begin (2018).



Cet écrit ne cherche pas à répondre à cette question. Ce sera au groupe de le faire. En revanche, c'est l'occasion de poser quelques éléments, en vue d'une révision au sein du groupe de la pertinence ou du bien fondé du choix de la *recherche collaborative*, d'un point de vue épistémologique. En effet, il existe d'autres modalités de recherches participatives. Dans le cas où il serait décidé de poursuivre dans la modalité du collectif, la réflexion sur ce que souhaiterait le groupe mériterait d'être revue à l'occasion par exemple d'un travail sur les différentes modalités de ces recherches et sur la méthodologie d'ensemble.

C'est à cette fin que nous avons rappelé les différentes catégories de recherches participatives, à visée praxéologique ou transformative énumérées par Mottier Lopez dans la conférence donnée fin août 2020. Mottier Lopez précise que le syntagme général de recherche participative recouvrant différentes formes de recherches a été élaboré par Bourassa, Belair et Chevalier (2007) et Anadón (2007). Les frontières entre les différentes formes de recherches participatives sont poreuses, mais leurs « *fondements épistémologiques* » sont « *proches* » dans le sens « *qu'elles argumentent la nécessité de faire des recherches pour et avec les acteurs et les actrices de terrain* » (Mottier Lopez, 2020). La différence entre une recherche fondamentale et une recherche collaborative serait que, si dans les deux cas, l'objet de la recherche est construit par le ou les chercheurs, en revanche la construction de « *la connaissance à produire liée à l'objet investigué se fait entre chercheurs dans le premier cas et entre chercheurs et praticiens dans le deuxième cas* » (Desgagné, 1997, p. 372). C'est dans ce deuxième cas que s'inscrit le groupe ÉMIS. Le projet du groupe ÉMIS cherche avant tout à faire de la recherche « sur » les pratiques, avec les acteurs-actrices de terrain.

### **1.8. Cercles de participation, émancipation**

Selon Marcel la participation au sein d'un groupe (prendre part) exigerait de la part de chacun des prises de responsabilités notamment dans différents cercles de négociations et de décisions (2020, p. 3). Marcel distingue trois cercles de participation. Le premier réunit peu de participants dans l'idée de produire « des livrables ». Le deuxième valorise et présente les résultats de la recherche grâce aux « *livrables produits* ». Le troisième sépare les chercheurs qui sont dans une dynamique de montée en généralité et les enseignants ou professionnels qui eux vont utiliser « *les ressources pour le changement* ». Le premier cercle générerait des « *processus d'émancipation professionnelle* ». Le troisième cercle générerait des « *processus d'émancipation personnelle* » (Marcel, 2020, p. 4-5).

Dans le cadre d'ÉMIS, le premier cercle correspond aux participants identifiés et dénombrés dans les deux projets successifs de recherche collaborative déposés et qui ont participé à l'élaboration de deux articles (Roubertie Soliman et al., 2019 ; Abello et al., 2022, soumis pour publication). Certains des membres ont pu valoriser les premiers travaux en participant à deux symposiums (Londres, 2017, Bogota, 2019). Un cas d'émancipation professionnelle peut être cité : une chercheuse indépendante, membre du groupe depuis 2016, a pu obtenir un contrat post-doctoral dans un laboratoire clermontois sur un projet similaire à ceux que le groupe ÉMIS étudie.

### **1.9. Optimiser les pratiques, s'émanciper**

Mottier Lopez résume les différentes visées praxéologiques décrites par Marcel (2010) comme « *consistant à agir et à optimiser les pratiques et ou les dispositifs qui sont étudiés, par les moyens de la recherche* » (Mottier Lopez, 2020). La visée praxéologique est vue comme un accompagnement du changement comme dans l'esprit des travaux de l'entrée 4, *Conduite et accompagnement du changement* de l'UMR EFTS à l'université Toulouse-Jean Jaurès (quinquennal 2015-2020). En effet, au sein de l'université Toulouse Jean Jaurès, plus particulièrement dans l'UMR EFTS, il est question de modalités autres que la recherche collaborative, comme la recherche-intervention qui permet aussi d'interroger les

pratiques (Mérini , Ponté, 2008 ; Bedin, 2013), et qui permet d’émanciper tout en formant (Broussal, 2019).

### 1.10. Points d’appui

Le groupe ÉMIS est dans une dynamique de production de « résultats points d’appui » pour les acteurs : « *Le but est de produire, in fine, des données pour aider au pilotage de ces actions. L’idée est de mieux connaître (explorer, décrire, comprendre) ce qui existe en matière de pratiques musicales au niveau local (Toulouse), dans le temps scolaire.* »<sup>1</sup> (Les carnets du LDI, Éducation Musicale et Intégration Sociale). Le groupe ne s’est pas questionné sur l’optimisation des pratiques ; il ne s’est pas chargé, jusqu’à l’écriture de ces lignes, de la transformation des résultats en décisions en matière d’intervention dans les classes, même si, à titre individuel, les étudiants impliqués dans le groupe, lors des stages, peuvent décider de le faire avec l’accord de l’enseignant titulaire. Le groupe n’a pas cherché à concevoir des moyens et des outils didactiques, ou encore à évaluer les apprentissages dans les dispositifs mis en place, afin de les réguler. Ainsi, l’étude d’impact actuellement en cours, contrairement à ce qu’elle pourrait laisser penser, ne cherche pas à évaluer les pratiques. Comme le rappelle Guy (2015) :

*« Étudier l’impact d’un projet, ce n’est pas l’évaluer. C’est d’abord tenter, en amont de l’action, de caractériser et d’objectiver la portée du changement projeté, puis d’en saisir les significations en jeu pour les acteurs impliqués. Dans un geste second et complémentaire, l’évaluation (des impacts) pourra alors porter une appréciation, un jugement, sur la pertinence et l’opportunité du changement projeté au regard non seulement des résultats attendus par rapport aux objectifs, mais aussi de l’ensemble des effets et incidences anticipés par l’étude d’impact. Cette évaluation dépendra des acteurs, collectifs ou individuels, qui la signifieront à travers un jeu de critères en fonction de leur position, de leurs intérêts, de leurs valeurs et vision du monde. Dans une perspective d’aide à la délibération -sur un projet de réforme en éducation par exemple- la distinction claire entre le moment d’étude de l’impact et celui de son évaluation par les acteurs et instances engagés dans le débat contribue, selon nous, au caractère démocratique de la décision. » (2015, p. 85).*

En conséquence, le groupe ÉMIS mène des travaux de recherche sur les pratiques enseignantes, dans le cadre d’une collaboration entre praticiens de l’enseignement, praticiens de la coordination des réseaux d’éducation prioritaire, enseignants-chercheurs et étudiants. Nous entendons par recherche collaborative, avec Desgagné (1997, cité par Robbes, 2020 p. 3), la « *co-construction, [la] production de connaissance et [le] développement professionnel des praticiens, [le] rapprochement entre communauté de recherche et de pratique* » (p. 371). À ces trois idées nous ajoutons que le développement des professionnels peut toucher chaque membre, praticien.ne, étudiant.e, chercheur.e.

Ces questions d’épistémologie de la recherche collaborative en cours devraient faire l’objet d’une publication. Un des enjeux de la réflexion sur les méthodologies réside dans la question que pose Marcel : « *comment se conduire, en tant que chercheur, face à un éducateur se consacrant lui-même à conduire un éduqué* » ? (2010, p. 1). Inversement comment l’éducateur, l’enseignant doit-il se conduire face à un chercheur qui cherche à comprendre l’éducateur, l’éduqué ? Entre les chercheurs et les enseignants, comment l’étudiant doit-il se conduire ? Les tensions entre le « sur », le « pour », le « avec » sont à clarifier régulièrement, collégialement, durant les travaux menés.

## 2. Continuum entre qualitatif et quantitatif

Pour décrire, comprendre et parfois expliquer, nos travaux se sont appuyés sur des éléments empiriques construits à la fois qualitativement mais aussi quantitativement. En effet, le nombre de réponses à un

<sup>1</sup> <https://ldi.hypotheses.org/category/rencontres>

questionnaire, que les questions soient ouvertes et fermées, et le nombre d'entretiens menés nécessitent une approche qui permette de réduire la masse des éléments collectés afin de mieux saisir, percevoir et comprendre les grandes tendances. L'approche quantitative, autrement dit la production de chiffres, constitue une solution. C'est ainsi, par exemple, que le traitement par catégorisation, étiquetage, comptage des réponses aux questions ouvertes, nous a permis d'élaborer des taxinomies. Pour ce type de données, la montée en généralité s'est donc adossée à la fois à un traitement qualitatif, quantitatif mais aussi statistique, descriptif et dans certains cas inférentiel, en lien avec les questions que nous posons. Ces statistiques correspondent respectivement aux deux types de chiffre qui peuvent être produits : ceux qui permettent de décrire, ceux qui permettent d'expliquer (de Singly, 2010, p. 9). Percevoir, c'est prendre conscience, c'est prendre connaissance par les sens. C'est la première étape de la compréhension des choses, étymologiquement prendre avec soi. À partir des éléments empiriques qualitatifs, nous avons donc construit des éléments quantitatifs, quasi systématiquement, dès lors que le nombre d'éléments était conséquent. Pourquoi avoir quasiment systématisé cette approche considérée par les membres de jury, lors de la soutenance de notre thèse, comme éclairante ?

Paillé avance l'idée selon laquelle il y aurait « *une rencontre entre le chercheur et des objets et des méthodes* » qui serait d'un ordre « *instinctif* » (2020). Il y aurait selon lui une correspondance entre « *qui on est* » et « *un ensemble de panoplies* ». Nous dirions plutôt que la rencontre opère entre les méthodes et outils disponibles et les valeurs scientifiques du chercheur. Dans notre cas, effectivement, si l'approche qualitative nous semble première dans notre démarche d'ensemble, car c'est elle qui donne du sens, nous donnons aussi crédit à l'approche quantitative, certes par goût des statistiques, mais parce qu'elle rend robuste la montée en généralité par le relevé de régularités. Les chiffres nous informent sur des aspects complémentaires des aspects qualitatifs. La valeur scientifique accordée aux statistiques, qui demeurent un outil d'analyse parmi d'autres, est désormais largement partagée.

Ainsi, l'approche fondée sur des éléments probants, pour désigner en France « *Evidence based practice* », ou encore au Québec la « *Pratique basée sur les données probantes ou sur les données factuelles* » c'est-à-dire des résultats obtenus à l'aide de devis quantitatifs, domine largement, par exemple, dans le milieu de la médecine. Les essais randomisés sont considérés comme seuls valides.

Toutefois, des limites apparaissent. Hunt et Lavoie signalent que « *cette pratique a été rapidement adoptée par les autres disciplines des sciences humaines incluant les soins infirmiers, tout en ignorant le fléau principal de cette perspective qui tient compte surtout du regard du chercheur et moins de la perception du patient qui doit être mesurée objectivement* » (Hunt, Lavoie, 2011, p. 27). Allant dans ce sens, mais dans un tout autre domaine, celui de l'éducation, Paillé défend l'approche résolument qualitative, parce qu'elle repose sur la rencontre, en l'occurrence, avec les enseignants, les élèves, dans une forme de proximité et de lenteur, nécessaires à la compréhension des choses (2020). Hunt et Lavoie concluent sur l'idée que « *la dualité science-art de la profession infirmière doit justifier la coexistence des méthodes quantitatives et qualitatives, car dans le fond les soins infirmiers ne peuvent pas se passer des deux aspects de la médaille. La guerre éternelle entre les adeptes d'une méthode ou de l'autre ne rend aucun service à la science, ni à la pratique clinique.* » (2011, p. 30). A l'instar de Hunt et Lavoie, nous pensons que ce constat s'applique également aux recherches sur l'enseignement, l'éducation, la formation, y compris quand il est question d'art, de musique.

Pour ces raisons, cet écrit est l'occasion de réaffirmer l'inscription de nos travaux en cours et à venir, ou que nous pourrions accompagner, dans un *continuum* entre méthodes qualitatives et quantitatives de collecte et de traitement des éléments empiriques. *Continuum* qui permet à l'approche quantitative d'approfondir l'approche qualitative et inversement (Crahay, 1994, cité par Marcel, 2005). Bru le résume ainsi : « *au-delà d'une coexistence du quantitatif et du qualitatif, des axes de*

*complémentarités et de divergence sont à explorer comme le suggère et le souhaite vivement De Landsheere (1986), le travail scientifique relevant d'un débat permanent* ». (2019, p. 105).

### 3. Confiance en la logique d'abduction

#### 3.1. Élaborer des connaissances

L'induction et la déduction ont fondé nos travaux. Pour autant, nous avançons l'idée selon laquelle, pour faire de la recherche sur l'enseignement, par exemple musical, l'abduction (voir les définitions dans l'acte I, scène 3, 6.2.<sup>1</sup>) permettrait d'élaborer des connaissances, au même titre que les logiques inductives, déductives, hypothético-déductives. Il s'agirait de faire confiance à cette « *pratique* » de l'abduction, comme la qualifie Catellin, au sens de « *procédés pour faire* » de la recherche, incorporant des habitudes de faire, de la pensée, des représentations et des savoirs (Catellin, 2004). La pratique de l'abduction, dans son incertitude, permettrait de préparer de guider l'induction (qui collationne les observations) (2004, p. 180). Elle prépare aussi le raisonnement déductif (qui vérifie la loi induite précédemment par ses consœurs l'induction et l'abduction). L'origine de la théorie de l'abduction, selon Parret (1999, p. 94, cité par Catellin, 2004 p. 181), est dominée par le paradigme médical et policier. Or, rien n'empêche d'ajouter à la liste, à titre heuristique, le paradigme des sciences de l'éducation et de la formation et pour ce qui nous concerne musicales. Les travaux de recherche en Éducation musicale que nous avons pu lire n'y font pas référence.

#### 3.2. Abduction, esthétique et horizon d'attente des élèves

De surcroît, Uzel et Perraton (1995, cités par Catellin, p. 183) ont montré que « *l'abduction est un processus essentiellement esthétique* » ; le jugement esthétique rejoint le processus d'abduction en reliant des connaissances, en faisant coopérer des processus comme l'imagination, la perception, la mémoire, le raisonnement. Catellin rappelle l'exemple de l'abduction copernicienne (antérieure aux observations de Galilée ou de Kepler) qui a surgi de considérations esthétiques, le système de Ptolémée ayant été jugé inélégant, « *sans harmonie* » (Umberto Eco, 1992, p. 279 cité par Catellin, p. 183). Ce serait la conjonction d'une économie de moyens alliée à une « *intégration des éléments dans un tout* » au service d'une grande unité, qui conférerait ce caractère (d'élégance) à quelque chose ou à quelqu'un (Bonet, Souriau, 2010, p. 679). Une démonstration mathématique pourra être qualifiée d'élégante. Cette logique exploratoire abductive réserve une part importante à l'étonnement et à l'imagination pour former des idées. Une conduite abductive consiste à « *prêter attention aux écarts et à l'inattendu* » qui peuvent ne pas cadrer « *avec nos attentes* » de chercheurs (Catellin, 2004, p. 184). Pour ces raisons, l'abduction donne à penser qu'elle pourrait être adaptée à la compréhension, à l'analyse du système<sup>2</sup> qui nous préoccupe en lien avec la classe d'Éducation musicale. La dimension esthétique de l'abduction fait penser qu'elle pourrait favoriser voire provoquer l'explicitation de ce qui se joue, lorsque les sensibilités les goûts, les valeurs esthétiques des élèves et des enseignants sont en jeu. Les enseignants font des choix qui amènent les élèves à être confrontés à une ou plusieurs œuvres qu'ils vont chanter, écouter, commenter, décrire, analyser, parfois jouer. Dans d'autres cas, les élèves peuvent explorer le sonore, imaginer des productions, transformer des œuvres existantes, en inventer de nouvelles. Entre ce qu'attendent les élèves d'un point de vue esthétique par exemple et ce qu'ils chantent ou entendent en classe d'éducation musicale, il peut y avoir dissonance, rupture, conflit et non pas accordance. Une des explications à cela pourrait être, d'après nos propres enquêtes et celle menée par Eloy (2010, 2012, 2015), que l'élève est très souvent confronté à la diffusion d'œuvres majoritairement issues d'une culture

<sup>1</sup> La sélection d'une hypothèse explicative A, d'un fait, C, perçu comme surprenant ; si A se vérifie, alors C en devient normal. L'abduction normalise en quelque sorte un fait surprenant.

<sup>2</sup> Au sens décrit par Le Moigne « *d'enchevêtrement intelligible et finalisé d'actions interdépendantes ... adapté à décrire la complexité* » (1999, p. 24). Un système est construit par l'observateur qui s'y intéresse.

musicale écrite (culture légitime ou culture d'état ou scolaire, au sens bourdieusien), choisies par les enseignants (voir nos enquêtes à propos du répertoire enseigné, acte III, scène 2).

Dès lors, « *l'horizon d'attente* » des élèves (concept emprunté à Husserl par Jauss, cité par Catellin, 2004, p. 183), en termes de réception et de production de l'œuvre ne peut qu'entraîner des écarts qu'il est plus que jamais intéressant de questionner à l'aune des rapports intra et inter-individuel aux valeurs ou de tout autre élément permettant de comprendre et peut être d'expliquer. Comme le souligne Catellin, « *l'abduction survient lorsqu'il y a rupture par rapport à un système d'attente* ». Cette logique de recherche ne serait bien évidemment pas la seule à être convoquée.

### **3.3. Explications incertaines, intuitions**

Entre chercher à comprendre et chercher à expliquer, les outils ne sont pas les mêmes. L'abduction peut permettre d'élaborer des explications dont le caractère provisoire ne doit pas échapper ; elle est créative, imprévisible et incertaine, proche de la sérendipité<sup>1</sup> (Catellin, 2004, p. 180). Nous ajoutons qu'elle pourrait être adaptée à la recherche sur les systèmes complexes, à la modélisation de ceux-ci, dont nous essaierons de mesurer dans la scène 3 de cet acte, la valeur heuristique. À propos de l'abduction, Catellin parle de « *pratique de la découverte faisant appel à la fois au raisonnement, à la sensation et à l'imagination* » qui « *transcende les frontières entre les sciences et la littérature ... à la base de toute compréhension théorique qu'elle soit scientifique ou artistique ... articulant les dimensions rationnelle et esthétique du procès de connaissance* » (2004, p. 184). L'abduction exige de pratiquer ensemble raisonnement, ressenti et imagination ; c'est sans doute pour ces raisons que l'autrice mentionne que l'intelligence artificielle ne serait pas parvenue à modéliser l'abduction.

Connaitre cette logique ou cette pratique conduit à faire confiance aux intuitions formulées. Ces abductions, intuitions, hypothèses sont ensuite replacées dans le processus scientifique à leur juste place. Nous parlions d'intuition dans le cadre du DEA<sup>2</sup>. Cette fin de note de synthèse nous amène l'explication théorique de ce qu'était cette intuition : une abduction que nous n'avons pas reniée, c'est une chance, et dont nous avons pris conscience, c'est une opportunité à ne pas négliger dans de futurs travaux.

### **3.4. L'intuition du lien porteur démocratie rapport-aux valeurs-éducation**

Sans que nous le sachions en 2001, notre intuition rejoignait celle de Reboul qui rappelle la dimension politique des problèmes pédagogiques. Il expose l'idée d'une relation entre régime politique et pédagogie des enseignants (2004, p. 77). La relation serait à double sens : l'enseignement serait déterminé par la société et l'enseignement, en retour, la déterminerait, la fixerait, la changerait. Dès lors, si la société se veut démocratique, quel devrait être l'enseignement ? Reboul signale que pour certains démocratiser serait « *donner plus de liberté, plus de responsabilité aux élèves* » (2004, p. 77), pour d'autres ce serait « *rendre tous les enfants égaux devant l'enseignement* » (soit on donne à tous les mêmes chances, soit on donne plus de chances aux moins favorisés). Pour autant, pour Reboul « *une démocratie ne peut sacrifier ni la liberté ni l'égalité.* » (2004, p. 78). Il cite Dewey qui pose un premier principe selon lequel une société ne peut être démocratique que si elle forme des démocrates, sur la base d'un contrat, qui implique l'autodiscipline, le sens de la coopération, le respect de l'autre (Reboul, 2004, p. 78). Un deuxième principe serait un enseignement qui dure suffisamment pour acquérir une culture de base la plus complète possible. Cela ne va pas de soi. Le troisième principe pose la nécessaire objectivité. Reboul dès lors abandonne l'idée d'un enseignement neutre : tout enseignement repose sur un choix, le français plutôt que les langues régionales, un enseignement démocratique plutôt que non

<sup>1</sup> Voir acte I scène 3.

<sup>2</sup> Les pratiques de l'école pourraient se renforcer, se transformer, si nous réfléchissons aux caractéristiques de la démocratie et à leurs transpositions pragmatiques dans le système à tous les niveaux : si les valeurs de la démocratie étaient enseignées, opérationnalisées en classe alors les problèmes observés en classe pourraient s'atténuer, l'enseignant pourrait enseigner et l'élève aurait quelque chance d'apprendre.

démocratique. L'objectivité reposerait sur l'idée que le maître ne peut se faire le relais que de valeurs qui ne dépendent pas de sa subjectivité ; cela n'empêcherait pas de faire connaître à l'élève ses goûts, ses opinions, sans les enseigner toutefois, selon Reboul. Il signale qu'une société démocratique se reconnaît au fait qu'elle « *n'est pas vouée à une valeur mais à plusieurs qui peuvent être ou paraître incompatibles* » (p. 79). Nous retrouvons là le cheminement qui nous a conduit 1) du rapport entre démocratie et enseignement musical, 2) à l'examen des valeurs des enseignants et 3) aujourd'hui, à l'examen du rapport des enseignants aux valeurs, aux normes, aux choix et aux décisions.

#### **4. Catégorisation par l'analogie**

##### **4.1. La catégorisation dans nos travaux**

Le processus de catégorisation est central dans nos travaux, en lien avec les différentes enquêtes menées. Dès la thèse, nous avons décrit ce que nous entendions par catégorisation : le traitement des réponses des enseignants aux questions ouvertes, par un découpage en propositions, un tri en catégories irréductibles et homogènes entre elles, enfin un étiquetage. Ces opérations successives correspondent aux quatre synonymes mentionnés par le dictionnaire en ligne : classer, compartimenter, distribuer, labelliser. Soit la labellisation ou l'étiquette de la catégorie est inférée à partir des réponses des répondants, soit elle s'appuie sur des catégories déjà théorisées par la littérature scientifique. Parfois nous agrégeons les deux sources. Bardin définit la catégorisation comme « *une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères préalablement définis. Les catégories sont des rubriques ou classes qui rassemblent un groupe d'éléments (unités d'enregistrement dans le cas de l'analyse de contenu) sous un titre générique, rassemblement effectué en raison des caractères communs de ces éléments.* » (Bardin, 2013, p. 150). L'autrice résume les qualités d'un ensemble de catégories à l'exclusion mutuelle, l'homogénéité, la pertinence (par rapport au cadre théorique retenu), l'objectivité et la fidélité (d'un analyste à l'autre), la productivité (résultats riches) (2013, p.154).

Toutes ces opérations sont mises à l'épreuve à des semaines de distance dans l'idée de rechercher 90% de fiabilité en termes d'accord intra-observateur pour ce qui concerne « *la correspondance des appartenances aux catégories* » (Tripiet-Mondancin, 2008d, p. 121-123). Depuis la thèse, nous convoquons régulièrement ce processus dans nos travaux, comme à propos des critères d'évaluation des œuvres musicales énoncés par des enseignants, des choix de répertoires enseignés, des difficultés énoncées par des enseignants (Roubertie Soliman et al., 2019), ou encore des jugements de valeurs prononcés en classe, dont nous voudrions poursuivre l'étude non publiée à ce jour.

##### **4.2. Limites de la catégorisation indispensable au raisonnement**

Pourtant, à l'instar de Hofstadter et de Sander, nous pensons qu'il faut toujours rappeler, pour la dépasser, la vision intuitive et réductrice de la catégorisation qui

« *consiste à ranger des entités de l'environnement dans des catégories mentales préexistantes et non ambiguës, un peu comme on range des vêtements dans les tiroirs d'une commode... Chaque entité du monde aurait ainsi sa "case mentale" ou "catégorie naturelle" qui serait la représentation mentale regroupant les diverses entités de même type... Ce mécanisme psychologique [la catégorisation spontanée] de "mise en boîte" de tout ce qui nous entoure serait instantané et parfaitement fiable : les catégories mentales serviraient à reconnaître automatiquement des entités dont l'identité est objective, indépendante de l'observateur* ». (2013 p. 20-21)

En effet, une « *catégorie est une structure mentale qui évolue au cours du temps, parfois lentement, parfois rapidement, qui contient des informations sous une forme organisée et qui permet d'y accéder* ;

*l'activité de catégorisation consiste en une association provisoire et graduée d'une certaine entité ou situation à une catégorie existant préalablement dans l'esprit d'une personne* » (Hofstadter et Sander, 2013 p. 21). Les catégories mentales ne sont donc pas des tiroirs dans lesquels seraient placées de façon mécanique des entités nettement identifiables. Les auteurs précisent que l'association est « *graduée plutôt que tranchée* » (p. 21) à l'encontre des visions traditionnelles mais aussi de ce que pense(nt) celle(s) ou celui (ceux) qui a (ont) passé des heures à catégoriser et qui de ce fait pourraient être tentés de penser ces catégories comme absolues, parfaitement délimitées (situation que tout chercheur est amené à vivre). Ils soulignent que, lorsqu'ils parlent de catégorie, cela sous-entend « *catégorie mentale* » et non pas « *étiquettes* » utilisées comme système de classement, à l'instar des bases de données informatiques ou dans les taxinomies scientifiques (espèces en biologie).

Bien que le processus de catégorisation soit par nature « *précaire et gradué* », il n'en demeure pas moins indispensable. En effet, la catégorisation incessante serait « *tout aussi indispensable que le battement incessant de nos coeurs pour notre survie dans ce monde* », parce qu'elle « *rend disponibles des propriétés qui ne seraient pas directement perceptibles* » (p. 22). Catégoriser et raisonner vont de pair.

#### **4.3. L'analogie : un moteur pour relancer la catégorisation**

Il s'agirait donc dans les travaux futurs menés ou à accompagner, de ne pas perdre de vue qu'au niveau méthodologique ce processus indispensable de catégorisation visant à élaborer des catégories mentales, a aussi ses limites. Ces limites peuvent être repoussées comme le mentionnent Hofstadter et Sander, en faisant appel aux analogies, tout en évitant celles qui seraient qualifiées de « *naïves* » par les auteurs, c'est-à-dire les plus ordinaires ou banales (2013). Le chapitre 7 de leur ouvrage apporte un certain nombre d'exemples de ces analogies « *naïves* », en mathématiques. Pour dépasser ces limites, il s'agit « *d'affiner son système de catégories au fur et à mesure que l'on rencontre, au cours de son éducation, des notions mathématiques ayant des degrés croissants de sophistication et d'abstraction* » (2013, p. 527). Les limites repoussées, l'analogie n'en reste pas moins un outil qui permet d'affiner les catégories produites par la recherche. Les auteurs citent à ce sujet le mathématicien Henri Poincaré pour qui l'analogie est un « *guide* » pour penser les mathématiques.

Selon Hofstadter et Sander, la catégorisation à travers l'analogie est présente à chaque instant de nos pensées plusieurs fois par seconde (2013, p. 26). Pour ces deux auteurs, il s'agirait de ne pas distinguer catégorisation et analogie car elles permettent « *d'appréhender les différentes situations nouvelles... en fournissant des points de vue potentiellement fructueux* ». Mais l'analogie ne se limiterait pas seulement aux analogies dites proportionnelles constituées d'énoncés qui impliqueraient quatre éléments comme « *le pavillon serait à un instrument à vent ce que les cavités nasales et buccales seraient à l'appareil vocal* » (analogie prononcée par Amy de la Bretèque lors d'un stage suivi en 2000). Les analogies complexes entre des domaines éloignés constitueraient d'autres exemples d'analogies, mais non les seuls. L'analogie entre l'humain et la machine du type « *ordinateur* » dans leurs capacités respectives à traiter de l'information, c'est-à-dire entre la cognition humaine et les algorithmes, le cerveau et les circuits, en est une. Ce type d'analogie mettrait à profit des connaissances préalables pour aborder un phénomène nouveau. Pour autant, les analogies ne sont pas réservées à des éclairs de génie de savants, d'artistes ou de créateurs. Elles joueraient un rôle important dans l'enseignement, dans l'argumentation, par exemple « *L'analogie ...détermine la cognition depuis les actes les plus banals et inconscients d'identification d'objets familiers jusqu'aux découvertes scientifiques les plus abstraites (par exemple la théorie de la relativité générale)* » (2013, p. 28). Les deux auteurs affirment en guise de résumé que la cognition est un flux ininterrompu de catégorisations et qu'aux racines de la pensée, il ne s'agit pas de classer dans des cases mentales mais de procéder par « *catégorisation/analogie* », ce qui nous donne la « *capacité de percevoir des ressemblances et de nous fonder sur ces ressemblances pour faire face à la nouveauté et à l'étrangeté* » (p. 28). La fluidité de la pensée humaine en dépendrait. L'analogie

met en relation présent et passé. Nos catégories/analogies nous informent, nous permettent de dépasser l'observation directe par la vue, les oreilles. Dès lors notre perception du monde dépendrait autant de nos catégories/analogies que de nos yeux et oreilles.

Néanmoins, il s'agit de rester vigilant à propos des limites des analogies et des métaphores. À ce sujet, nous employons tantôt le terme « analogie » qui établit une comparaison entre deux choses, et le terme « métaphore » qui serait le fait de juxtaposer deux concepts (anche double et pli vocal) comme si le premier était le second. Si pour certains leur usage est douteux, superficiel, sans valeur, absurde (par exemple pour Hobbes cité par Hofstadter et Sander, 2013, p. 31), ou que leur usage conduit à distraire ou à détourner l'attention des qualités d'un objet, pour d'autres elles sont un « *ressort de la créativité* », ou encore elles seraient en lien avec la vérité vue comme une « *armée mobile des métaphores* » (Nietzsche, cité avec Kant, en tant « *qu'inconditionnels de l'analogie* », cités par Hofstadter et Sander, p. 30). Newton, Laplace, Heisenberg, de Broglie, Fermi, dans le domaine de la physique, sans parler de celui qui a sans doute été le plus médiatisé à ce sujet, Einstein, sont cités par Hofstadter et Sander comme ayant fait appel à des analogies plus ou moins extravagantes pour essayer de comprendre ce qui échappe, en essayant de le rattacher à un phénomène familier.

L'idée de vouloir affiner les systèmes de catégories, à l'aide d'analogies (en tenant compte des limites) est applicable à tout travail de recherche, quel que soit le domaine.
---





## Scène 2 – Objets à renforcer, projets

Vers quels objets de recherche aller et/ou revenir ? Que faudrait-il approfondir, répliquer, discuter, repenser ? Il ressort que le cadre de nos travaux a été principalement l'étude des pratiques des enseignants d'Éducation musicale et de chant choral : l'enseignant, son histoire, ses valeurs, l'enseignant dans ce qu'il poursuit, vise, l'enseignant dans ses pratiques de planification, de classe et dans les activités qu'il met en œuvre. Le concept de « pratiques enseignantes », au pluriel, résume ces différents aspects ; il s'est imposé dans les années 1990 (Bru, 1991, 2002 ; Altet, Bressoux et Lambert-Leconte, 1994, cités par Marcel, 2014, p. 82) : « *La pratique est un terme sans contrainte qui désigne la totalité des activités humaines* » (Latour, 1996, p. 133, cité par Marcel, 2014, p. 84). L'analyse des pratiques était l'un des dispositifs de formation utilisé dans la formation des enseignants lors de la création des IUFM, en 1989, 1990 (Altet, 1988, 1994 ; Bru, 1991). Sans chercher à prouver un lien entre les deux, nous notons que la création des IUFM est concomitante des premiers travaux sur les pratiques enseignantes. Ce concept permettrait de faire le lien entre les recherches menées et celles que nous souhaiterions mener et encadrer. Il est ancré dans la philosophie de l'action. Marcel l'a en particulier développé dans sa note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches (2005). La méthodologie est présentée dans un numéro qui y est consacré (Marcel 2014).

### 1. Pratiques enseignantes en Éducation musicale

#### 1.1. Le cadre des pratiques enseignantes

Les études que nous souhaitons mener pourraient s'inscrire dans le cadre général à la fois théorique et méthodologique développé par Marcel (2014). Il s'agit du cadre des pratiques enseignantes, qui « *mettent en scène un enseignant, un sujet ni [totalement] déterminé par son histoire, sa classe sociale, son travail ou son institution d'exercice, ni totalement souverain dans ses choix et ses décisions* » (p. 85). Au sujet de l'enseignant, Marcel parle « *d'autonomie relative* » (2014). Cette autonomie relative est en lien avec les choix, les décisions prises, les valeurs. À ce stade, pour étayer l'idée selon laquelle des projets de recherches à venir auraient intérêt à s'appuyer sur ce cadre théorique et méthodologique, nous résumons quelques traits qui nous semblent essentiels.

Marcel propose une modélisation de ces pratiques envisagées comme un « processus continu » fondé sur quatre processeurs<sup>1</sup> :

- « Ontologique » qui correspond à l'enseignant, à son « histoire personnelle et professionnelle, sa culture ses valeurs » ;
- « Environnemental » (à plusieurs niveaux, temporel, spatial, institutionnel...) ;
- « Praxique » (gestes, comportements, discours en situation) ;
- « Épistémologique » (connaissances, savoirs) (p.85).

Pour les étudier, Marcel met en relation cette modélisation avec l'idée de récit, en tant qu'analogie d'un texte (Ricoeur, 1986, cité par Marcel, 2014, p. 86). Trois récits sont construits (tableau 11) :

- Le récit de l'observateur, ce qu'il voit et entend ;
- Le récit de l'enseignant ;
- Le récit qui articule les deux précédents.

Marcel précise que sa démarche se distingue de travaux qui mobilisent le récit comme les récits de vie (Bertaux). « Récit » est entendu comme « *un texte narratif qui à la fois raconte et rend compte*

<sup>1</sup> « Processeur » au sens de générateur de processus. Marcel ne mentionne pas dans ce chapitre les travaux de Le Moigne, mais sa proposition de modélisation ainsi que sa définition d'un processeur se rapproche de l'esprit de la modélisation des systèmes complexes dont nous parlerons dans la scène 3. C'est dans un autre article que Marcel et ses collaborateurs (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer, Sonntag, 2002) font référence au paradigme systémique et qu'il cite, à cette occasion, les travaux de Le Moigne.

d'évènements qui s'enchaînent chronologiquement » (2014, p.88) ; c'est « un texte caractérisé par une forte cohérence », son élaboration peut être qualifiée de « théorisation des pratiques » (2014). Trois principaux schémas structurent un récit (tableau 11) :

- « *Le schéma quinaire* » ou ternaire, soit une structure en cinq phases (Larivaille, 1974 cité par Marcel, 2014, p. 88), résumées en trois phases (Brémond 1973, cité par Marcel, 2014) : situation initiale, développement (événements, actions, péripéties, résolution), situation finale,
- « *Le schéma actantiel* » qui privilégie les acteurs, le projet, les adjuvants, les destinataires et destinataires du projet (Greimas, 1966, cité par Marcel, 2014, p. 89),
- « *Le schéma narratif psychologique* » théorisé par Stein et Glenn (1979, cité par Marcel, 2014, p. 89) et fondé sur deux notions : le cadre (qui présente les personnages, les situations, les positions) et l'épisode (événement perturbateur qui conduit les personnages à élaborer un plan).

En résumé, le récit de l'observateur peut recourir au schéma quinaire (ou ternaire), il peut introduire des relations de causalité et de conséquence et observer les transformations ; il est conseillé de l'élaborer à la suite de l'observation pour ne pas se laisser influencer par l'enseignant.

Le récit de l'enseignant peut s'appuyer sur le schéma actantiel sur la base de son vécu de l'épisode qui aura été choisi ; il peut s'alimenter de ce qui aura été dit lors d'un entretien après coup (après la classe) et après que le récit de l'observateur a été élaboré. Ce type d'entretien est peu directif selon Marcel. Il aborde les savoirs en présence, les stratégies de l'enseignant (priorités, tâches, dilemmes), les obstacles, ressources, rapports de force. C'est le chercheur qui rédige ce récit comme le précédent.

Enfin, à l'articulation des deux précédents, le dernier récit peut recourir au schéma psychologique. Deux approches se conjuguent : explicative (celle du chercheur), compréhensive (celle de l'enseignant).

Si les méthodes adoptées n'ont pas fait appel à ces concepts, il s'avère que dans les faits, elles sont très proches du cadre des quatre processeurs et des trois niveaux de récits.

Catégories de récits	Schémas structurants
Récit de l'observateur	Schéma quinaire (ou ternaire)
Récit de l'enseignant	Schéma actantiel
Récit à l'articulation des deux précédents	Schéma narratif psychologique

Tableau 11 - Différents récits sur les pratiques enseignantes (d'après Marcel, 2014) (non publié)

## 1.2. Pratiques et activités

Pour les didacticiens, selon Daunay, « les pratiques renvoient aux activités entendues dans un contexte plus large que celui du travail ». Les pratiques articulent le scolaire et l'extrascolaire, par exemple en référence à des pratiques sociales ; ces dernières peuvent permettre de comprendre comment les activités peuvent en être tributaires. Reuter définit une pratique comme « une activité en tant qu'elle est située institutionnellement, spatialement, temporellement, qu'elle est structurée par de multiples dimensions en interaction, qu'elle est formatée par des dispositifs, des outils et des supports, qu'elle est inscrite dans des histoires, sociales, familiales, individuelles » (Reuter 2005, p. 37 cité par Daunay, 2007, p. 12).

Les activités quant à elles, désignent « ce que fait le sujet dans le contexte précis de travail ...ce que met l'élève en jeu pour réaliser » une tâche, dans la classe par exemple (Daunay, 2007, p.11). Enseignants et élèves sont autant concernés en situation scolaire par les pratiques que par les activités. Plus précisément, Chevallard explique que « La théorie anthropologique du didactique considère que toute activité humaine consiste à accomplir une tâche  $t$  d'un certain type  $T$ , au moyen d'une technique  $\tau$ , justifiée par une technologie  $\theta$  qui permet en même temps de la penser, voire de la produire, et qui à

*son tour est justifiable par une théorie  $\Theta$ . En bref, toute activité humaine met en œuvre une organisation qu'on peut noter  $[T/\tau/\theta/\Theta]$  et qu'on nomme praxéologie, ou organisation praxéologique.* » (Chevallard, 2002, p.1). Goigoux emprunte les caractéristiques de la tâche et de l'activité, en reprenant les oppositions théorisées en psychologie du travail : « *la tâche indique ce qui est à faire, l'activité, ce qui se fait* » (Leplat et Hoc, 1983, p. 50, cités par Goigoux, 2002, cité par Daunay, 2007, p. 12).

Curie, Hajjar, Marquié et Roques attirent l'attention sur le fait que le sujet a une capacité à gérer l'interdépendance entre trois niveaux d'activités, 1) familiales et domestiques, 2) personnelles et sociales et 3) professionnelles. Ces auteurs ont conceptualisé la notion de « *système des activités* » (1990, p. 104) afin de « *rendre compte de cette réalité complexe* ». Le système « *se définit par les échanges entre les sous-systèmes qui le constituent. Ces échanges sont coordonnés et régulés par le modèle de vie* » (1990, p. 107). Le modèle de vie est « *l'instance centrale de contrôle du système global des activités ; il règle les rapports entre les différents sous-systèmes* » et s'analyse en « *termes de hiérarchie de valeurs, de représentation de soi et de la structure causale de l'environnement* ». Les auteurs proposent d'analyser le « *modèle d'action* » propre à chaque sous-système d'activités, c'est à dire le degré d'importance attribué aux activités, par la personne interrogée, ou encore le degré de priorité accordé aux objectifs que le « *sujet se propose d'atteindre* » (p. 107). Le modèle d'action guide les activités et se transforme avec elles. Ces quelques aspects du concept montrent le lien envisagé entre les questions liées aux activités et les valeurs des individus.

Le concept de système des pratiques enseignantes s'articule donc avec celui des activités.

### **1.3. Délimiter pratiques et activités en lien avec l'Éducation musicale**

Plusieurs activités sont délimitables dans les curricula d'Éducation musicale de collège ou de musique au lycée, au sens chevallardien. Délimiter l'ensemble des activités auxquelles l'enseignant d'Éducation musicale contribue, en particulier dans les classes, ou durant les divers moments d'enseignement (chorale, ateliers etc.), constitue un enjeu pour les chercheurs. Cet inventaire régulièrement mis à jour permet de mieux cerner les travaux de recherche à mener.

Sur la base de cette caractérisation générale du concept d'activité et de la proposition développée par Marcel à propos du système des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire (2005, p. 46-47), nous proposons un système des pratiques professionnelles de l'enseignant d'Éducation musicale de collège fondé sur sept grands champs, incluant des activités précises (figure 8) :

- Les pratiques de l'enseignant durant 1) l'heure hebdomadaire obligatoire constituées des activités vocale, d'écoute d'extraits sonores et d'œuvres musicales, instrumentale et informatique ; activités engendrant interprétations, explorations, inventions improvisations, créations, analyses d'œuvres, histoire de la musique et des autres arts, échanges, débats, argumentations, 2) les EPI (enseignements pratiques interdisciplinaires) et 3) les deux heures hebdomadaire d'enseignement du chant choral<sup>1</sup>, répétitions, concerts ;
- Les pratiques de l'enseignant « facultatives » dans le sens qu'il a le choix de les assumer ou de ne pas les assumer : mission de professeur principal, pratiques collectives instrumentales et orchestrales, ateliers de pratiques artistiques divers (APA), partenariats (PEAC), répétitions, concerts ;
- Les pratiques de planification de cours : analyse des programmes, élaboration de séquences, dont choix des répertoires à chanter, à écouter et analyser, choix des stratégies d'enseignement en lien avec les processus d'apprentissages visés, choix des savoirs et plus généralement des contenus à enseigner, analyses et comparaisons problématisées d'œuvres musicales en lien avec les histoires des différents arts, enregistrements, arrangements musicaux à l'aide des outils informatiques (séquenceur, éditeur etc.),

<sup>1</sup> Le chant choral serait à la fois activité et pratique car donné dans des contextes plus large que celui du scolaire.

relevés, compositions, travail technique personnel, instrumental, vocal, élaboration des évaluations, corrections ;

- Les pratiques dans les réunions et conseils, en lien avec l'enseignement : conseil d'enseignement, conseils de classe, conseil de discipline, réunions parents professeurs ;

- Les pratiques dans les réunions et conseils en tant qu'élus : conseil d'administration, commission permanente ;

- Les pratiques entre les cours : salle des professeurs, restauration, bureaux de l'administration, CPE, infirmière etc ;

- Les pratiques hors du collège, en lien avec le métier - formation continue, réunions avec l'IA-IPR, pratiques musicales sociales en tant qu'instrumentiste, chef de chœur, chanteur, compositeur, spectateur, auditeur ..., activités militantes (syndicales, associatives).

Durant la première période de travaux, à partir du recensement et de l'analyse des textes officiels nous avons repéré les différentes activités ou aspects pris par l'Éducation musicale en collège, de 1920 (programmes du primaire supérieur) à 2006, durant l'heure hebdomadaire obligatoire mais aussi lors de l'activité dite de chorale qui se déroule en dehors du cadre strict de l'heure hebdomadaire, sur la base du volontariat des élèves en collège. Dans la deuxième période, nous avons poursuivi l'examen des textes officiels pour le collège après 2008 et pour le lycée, sur le XX<sup>e</sup> et le XXI<sup>e</sup> siècles. Nous avons ensuite plus particulièrement étudié les pratiques de deux enseignants durant les deux activités principales menées en classe, durant l'heure obligatoire au collège, soit les activités vocale et d'écoute-analyse comparée d'extraits sonores et / ou d'œuvres musicales.

#### **1.4. Observer durant et entre les activités**

Pour Dewey, l'expérience de l'art musical est continue entre production-action et perception-réception (2010, p.103). Les études que nous avons menées avec Maizières en ce qui concerne les activités vocales et d'écoute d'œuvre montrent, au sein même d'une activité, et d'une activité à l'autre, un continuum entre production et perception. En outre, nos travaux ont aussi montré que les programmes scolaires, dans l'esprit deweyien, à la fois délimitent les différentes activités entre elles en lien avec les tâches à accomplir, mais affichent depuis désormais plusieurs décennies un continuum entre différentes expériences et tâches. Ce qui ferait la différence entre les activités à proprement parler serait l'objet de la tâche prédominante : analyser une ou des œuvres, ou plutôt chanter, interpréter une œuvre. Dewey souligne qu'en anglais, il n'existe pas de terme qui réunisse à la fois artistique et esthétique. Nous pouvons ajouter qu'il en est de même en français. Selon Dewey, « *le terme « artistique » fait principalement référence à l'acte de production* », ou au savoir-faire, tandis « *qu'esthétique se rapporte à l'acte de perception et de plaisir* » (2010, p. 98). Ces deux termes ont pour effet parfois une dissociation entre l'art, processus de création, et l'esthétique, perception de l'œuvre, qui n'aurait rien à voir avec l'acte de création. « *Le mot « esthétique » recouvre l'expérience en tant qu'évaluation, perception et plaisir. Il dénote le point de vue du consommateur plutôt que du producteur* » (Dewey, 2010, p. 99). Dès lors, nous suggérons qu'il y a pertinence à examiner ce qui se joue non seulement au sein des activités de production et de perception, mais encore entre les différentes activités, dans le passage de l'une à l'autre, par exemple entre activités vocales et de perception auditive, entre activité instrumentale et écoute d'environnements sonores ou d'œuvres musicales, entre interprétation d'une œuvre et exploration et/ou improvisation et/ou composition. Cette suggestion est d'autant plus d'actualité du point de vue scientifique que, d'un point de vue pragmatique, les programmes de 2015 insistent sur ces liens à plusieurs reprises. La question de savoir si certains de ces aspects pris par l'Éducation musicale comme l'exploration sonore ou l'improvisation, qu'elle soit du fait du professeur ou de l'élève, sont des activités ou dans certains cas des processus d'apprentissage, comme le suggère

Tricot, est un faux problème selon les caractéristiques de l'activité résumées par Daunay. Dans tous les cas, des tâches en jeu sont à analyser.

### **1.5. Activités inventives**

Après avoir analysé deux activités l'une d'interprétation vocale d'une œuvre déjà existante, l'autre mettant en jeu l'écoute d'œuvres musicales, nous souhaitons poursuivre avec les activités qui développent la créativité des élèves. Ces activités peuvent mettre en jeu l'appareil vocal et auditif, des instruments de musique manufacturés, des objets sonores ou encore l'outil informatique : cela devrait être l'enjeu d'une thèse en co-direction qui pourrait démarrer en septembre 2022 ou 2023 (Rémi Massé). Par ailleurs, nous avons déposé, en ce sens en février 2022, avec Maizières, un dossier de candidature pour un appel à projet de LéA (Lieu d'éducation Associé), en partenariat avec l'IFé (Institut Français de l'éducation), l'inspection générale, l'inspection académique de Lyon et l'Inspé Toulouse Occitanie Pyrénées : *Développement des pratiques de la créativité en éducation musicale au collège*. Le développement de ces capacités à inventer, explorer, imaginer, improviser, composer fait partie des prescriptions depuis 1977. Cela correspond au troisième champ de compétence que les élèves doivent développer, dans les dernière prescriptions (MENESR, 2015). Nous faisons l'hypothèse que ces pratiques engagent aussi les valeurs des enseignants.

### **1.6. Pratiques musicales collectives : chorales et orchestres**

Par ailleurs, le groupe de recherche collaborative ÉMIS a jusqu'ici fait le choix collectif de cartographier et de comprendre ce qui se joue dans les pratiques<sup>1</sup> orchestrales mises en œuvre en particulier dans le quartier du Grand Mirail (éducation prioritaire), dans une école et un collège voué à la démolition à Toulouse. Ce choix a été coconstruit en raison des opportunités de terrain qui se sont présentées, alors même que les pratiques chorales sont installées à l'école obligatoire, au collège et au lycée depuis plus d'un siècle (Tripiet-Mondancin, 2008c), bien avant les pratiques orchestrales ou encore les ateliers de pratiques artistiques en collège<sup>2</sup> (APA) et les ateliers d'expression artistique en lycée (AEA). Dès les années 1980, les enseignants qui le souhaitaient, pouvaient proposer aux élèves différentes modalités pour pratiquer la musique collectivement, complémentaires de la chorale (ensembles de guitares, de percussions, ensembles instrumentaux de configuration très variable, ateliers de création à l'aide de l'informatique musicale, de création de chansons). Ces enseignements s'inscrivaient d'une manière plus générale, dans les « *pratiques musicales collectives* ». La parution de la Circulaire n° 2012-083 du 9-5-2012, « *Chorales et ensembles vocaux, orchestres et ensembles instrumentaux* » renouvelle l'existence d'ensembles instrumentaux au côté du chant choral. Par ailleurs, depuis la parution de l'arrêté du 17-07-2018 (JO du 21-07-2018), les pratiques chorales (une heure hebdomadaire facultative pour les élèves) sont désormais remplacées par « l'enseignement du chant choral » (correspondant à deux heures hebdomadaire). Ces deux heures d'enseignement choral s'ajoutent, pour les élèves volontaires, à l'heure obligatoire hebdomadaire.

Il y aurait sur ces questions de pratiques musicales collectives et en particulier sur l'enseignement du chant choral, tout un domaine de travaux de recherche à développer. Une étudiante (Laura Abello) intéressée par la comparaison entre ce qui se joue durant les activités chorales et orchestrales constitue un dossier en vue de l'obtention d'un contrat doctoral unique CDU. Cette thèse devrait faire l'objet d'une codirection entre Yannick Simon (musicologie) et moi-même (sciences de l'éducation).

<sup>1</sup> Nous employons ici le terme « pratique » dans le sens employé par les textes officiels : « *pratiques musicales collectives* » (MEN, 2021).

<sup>2</sup> Lettre de Mission des enseignements artistiques, direction des Collèges, n° 83-977 du 25 juillet 1983. Note de service n° 87-186 du 1<sup>er</sup> juillet 1987 : « *Les deux cents premiers ateliers de pratique artistique, mis en place dans les collèges en 1983, ont constitué un élément essentiel du développement de la rénovation et de la diversification de l'ensemble des enseignements artistiques. Dans les lycées et les lycées professionnels, ils sont remplacés par les ateliers d'expression artistique (AEA)* ». En musique ils sont d'une durée hebdomadaire de deux heures.

En résumé, la figure 8 représente les sept grands champs des pratiques enseignantes. Elle reprend les grands principes énoncés plus haut, en les adaptant aux pratiques des enseignants d'Éducation musicale et de chant choral. Elle est largement inspirée de celle élaborée par Marcel (2005, p. 46-47).

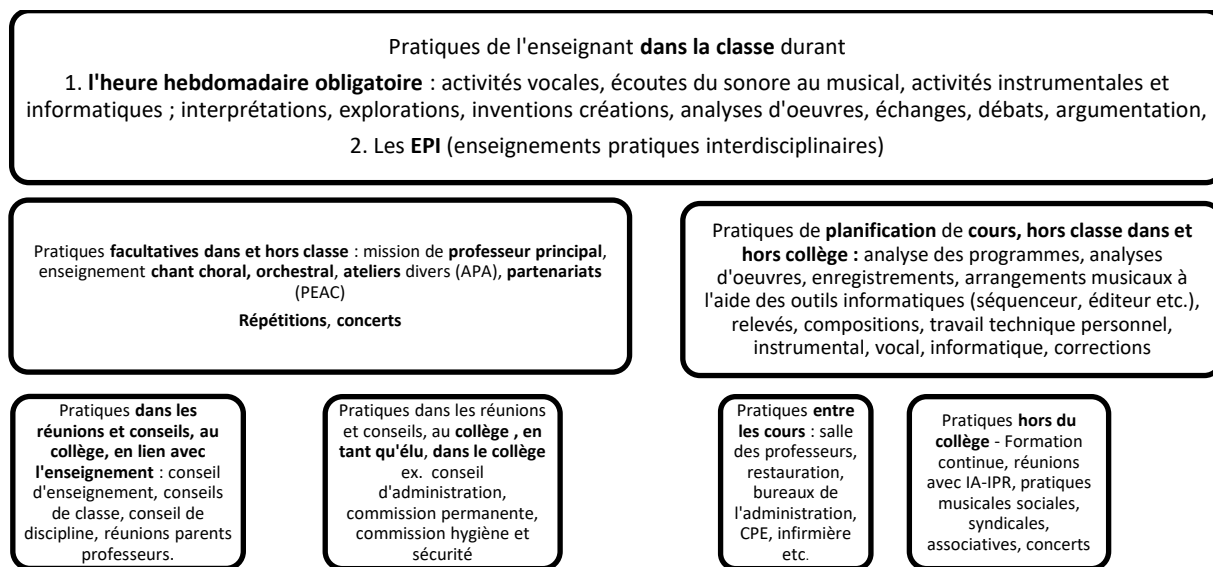


Figure 8 - Système des pratiques professionnelles des enseignants d'Éducation musicale dans le premier cycle du secondaire (collège) (à partir de Marcel, 2005, p. 46-47)

## 2. Doubles jeux, analogies et analyse de ce qui se joue dans la classe

Ce qui résiste au chercheur en sciences de l'éducation, au didacticien, au psychologue, au sociologue, entre autres chercheurs intéressés par l'école, quelle que soit la discipline scolaire enseignée, c'est particulièrement ce qui se joue dans une classe, dans toute sa complexité. La connaissance et la compréhension au plus près du réel, de ce que les enseignants sont et de ce qu'ils font et dès lors de ce qu'apprennent les élèves est encore trop parcellaire notamment quand des valeurs et des normes sont en jeu. L'actualité récente concernant l'assassinat d'un enseignant d'histoire en octobre 2020, acte qui peut-être cherche à déstabiliser, voire à destituer<sup>1</sup> la société civile, des questions de liberté d'expression, d'opinion, témoigne d'un besoin toujours criant de réflexion relative à l'enseignement-apprentissage complexe des valeurs et des normes de vie en commun, qui ne participent pas aux mêmes logiques éducatives. Les premières sont adaptées à un mode autonome de régulation des conduites quand les secondes le sont pour un mode hétéronome. Réduire l'éthique des pratiques enseignantes à-et-par la conformité aux normes ne favoriserait pas l'autonomisation des élèves et ne résoudrait pas les problèmes à long terme.

Sans pour autant chercher à systématiser le procédé de l'analogie, notre idée est d'examiner si le fait de rapprocher ce qui échappe à quelque chose de connu, permet de mieux comprendre la situation nouvelle, par exemple les pratiques de classe. Ce lien développé entre le connu et l'inconnu pourrait aussi s'inverser (l'inconnu mieux compris éclairerait ce qui était censé être initialement connu). Les méthodes de recherches s'en trouveraient renouvelées.

### 2.1. Jeu et didactique

C'est plus particulièrement dans la deuxième période de nos travaux que nous nous sommes intéressée à ce qui se joue en classe en matière de choix des enseignants. Ces travaux ont porté sur les activités

<sup>1</sup> Priver quelqu'un ou quelque chose (d'un droit) (TLFI).

vocales, d'écoute d'œuvre ou encore instrumentales dans le cadre de pratiques collectives orchestrales en milieu scolaire.

Pour Sensevy et Mercier, ce qui se joue ne peut être compris qu'en prenant en compte à la fois l'action de l'enseignant et celle des élèves. Cette action qualifiée « *d'action conjointe* » (2007) est théorisée dans l'ouvrage que ces deux auteurs ont co-dirigé. Sensevy développe dans le premier chapitre l'idée selon laquelle la métaphore du jeu qualifié de didactique<sup>1</sup>, permet d'informer d'interpréter, d'explicitier 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, c'est-à-dire les programmes et manuels, ou encore la prescription. Par ailleurs, Sensevy renvoie la notion de jeu à celle de modèle<sup>2</sup>. Nous exploiterons ces idées et notamment ces trois strates, dans les perspectives de modélisation que nous cherchons à ouvrir dans la scène 3, en lien avec nos travaux antérieurs développés depuis la thèse : où et quand se jouent les différents jeux, de valeurs, de normes, de choix ? Autrement dit, quels sont les lieux, les espaces mobilisés lorsqu'il est question de valeurs, de rapports aux valeurs, de choix, en lien avec quels déterminants ?

Dans un autre article, Sensevy revient sur la notion de jeu qui « *peut fournir une structure pour modéliser l'activité humaine en général et l'activité didactique en particulier* » (2012, p. 105). À la première question soulevée du lieu et du moment du jeu (pendant, avant ou après la classe) s'ajoutent les deux suivantes : à quel jeu les participants jouent-ils et comment y jouent-ils (quelles en sont les règles) ? Pour Sensevy « *la force du modèle du jeu est de lier organiquement les intentions de l'agent et la structure de son action* » (2012, p. 120).

Ramenées à nos préoccupations, ces questions deviendraient alors : est-ce ce que les valeurs de l'enseignant, ainsi que le rapport intra et inter-individuel aux valeurs et aux choix qu'a l'enseignant, prennent part au(x) jeu(x) qui se joue(nt) en Éducation musicale ? Comment (quand, où, pourquoi, et pour quoi) valeurs et normes interviennent-elles dans les règles du ou des jeu(x) en classe

L'utilisation qui est faite de la notion de jeu est à la fois métaphorique mais aussi référée à la notion de modèle, les deux étant en lien de « *parenté organique* » pour Sensevy (2012, p. 114) : le modèle est considéré comme un « *voir comme* », à l'instar de Wittgenstein (2004, cité par Sensevy, 2012, p.113). Sensevy emploie le terme « modèle » dans le sens de « *spécification concrète de la théorie* », trait d'union entre empirie et théorie, qui essaie de rendre l'empirie intelligible (p. 115). Nous y reviendrons dans la scène 3 de cet acte. Ce raisonnement montre que modèles, métaphores et donc analogies sont proches dans l'utilisation que la recherche peut en faire.

## 2.2. Jeu et musique

« *L'orgue est un orchestre en soi, vous êtes le chef et les musiciens à la fois*  
[...] *c'est très amusant et très inspirant !* » Karol Mossakowski (2020, 13 mars)

De surcroit, au-delà du fait que le jeu est assimilé à une activité pratiquée en particulier par des enfants, plus ou moins soumise à des règles, le jeu est aussi dans sa deuxième plus grande acception (TLFi), la manière de jouer d'un instrument de musique. C'est aussi le terme adopté pour évoquer les jeux d'un orgue, c'est-à-dire une même famille de tuyaux produisant le même timbre (par exemple les jeux d'anches). Ces jeux sont mis en mouvement grâce à des registres qui sont des pièces coulissantes qui permettent à l'air d'être admis dans un jeu de tuyaux de même timbre. Ces registres et donc ces jeux

<sup>1</sup> Didactique signifie que la notion de jeu est perçue en dehors de ses dimensions ludiques ou mondaines précise Sensevy en 2012. En effet, certains aspects définitoires sont sciemment laissés de côté dans la TACD, comme le caractère ludique, qui correspond à l'idée de divertissement, d'amusement que l'on retrouve dans toutes les définitions des dictionnaires consultés.

<sup>2</sup> Sensevy s'appuie sur la manière dont Wittgenstein a utilisé la notion de jeu de langage (2004, cité par Sensevy, 2012, p. 107). Le modèle du jeu permet d'identifier la logique d'action des individus, les nécessités prises en compte, le contexte. Sensevy réfère également à Bourdieu qui a utilisé la notion de jeu pour décrire le social tout en tenant compte des limites de cet emprunt.



sont activés grâce à des « boutons de registres » appelés jeux ou registres, parce qu'ils les représentent. Ces boutons sont placés à côté de la console ; leurs appellations réfèrent à des instruments comme flûte, trompette, (Dufourq, 1982, p. 10). Ces jeux d'orgues cherchent depuis longtemps à imiter différents instruments à vent, ce qui conduit souvent à comparer l'orgue à un orchestre. L'exemple de l'orgue de concert installé en 2015 à la Philharmonie de Paris est emblématique du fait qu'il intègre aux jeux habituels, des jeux s'approchant du timbre des violons ou des contrebasses. La métaphore de l'organiste, à la fois chef d'orchestre et musicien est liée à cet état de faits. Musique et jeu sont intrinsèquement reliés.

Ce qui se joue dans une classe, *a fortiori* en Éducation musicale, pourrait en première lecture s'apparenter à ce qui se joue, à la console d'un orgue. Mais en deuxième lecture, la classe est plutôt en rapport de ressemblance avec un orchestre au sein duquel ce sont des individus qui jouent et non pas des « pièces en bois ». La métaphore du professeur comme chef d'orchestre est d'ailleurs souvent employée, quelle que soit la discipline enseignée (Le Bouëdec, Lavenier et Pasquier, 2016). Les élèves, comme dans un jeu, interagissent entre eux avec le meneur de jeu, l'enseignant. De la même manière que les instrumentistes jouent de leur instrument dans un orchestre, les élèves en éducation musicale peuvent aussi être amenés à jouer d'un instrument<sup>1</sup> ou d'un objet producteur de sons<sup>2</sup>. L'activité instrumentale pour les élèves est non obligatoire mais possible dans le cadre de l'Éducation musicale à l'école et au collège. L'enseignant quant à lui joue d'un instrument (a minima pour accompagner les élèves lors des activités vocales). Si la métaphore du professeur en chef d'orchestre est convaincante en regard de la fonction de l'enseignant, en revanche celle du professeur-organiste retirerait à l'élève toute possibilité d'autonomisation. La métaphore du chef d'orchestre demeure transposable au chef de chœur lors des activités vocales.

Pour ces raisons, c'est le double jeu de ce qui se passe dans la classe, jeu en général, mais aussi jeu de l'élève qui apprend à jouer d'un objet, d'un instrument, ou à chanter (jouer avec sa voix), au sein d'un collectif, avec lequel nous proposons de poursuivre la réflexion.

### 3. Partitions didactico-musicales

#### 3.1. La possibilité d'une analogie partition-graphe de la classe

Nous cherchons à mettre à l'épreuve le principe d'élaboration de catégorisations - analogies en tant que modalités pour faire de la recherche, pour continuer à mieux comprendre ce qui se joue en classe, par exemple d'Éducation musicale, quelle que soit l'activité, en matière 1) d'interactions, par essence multimodales, 2) d'aspects pris par l'enseignement (quelles stratégies d'enseignement l'enseignant met-il en place ? Comment fait-il et pourquoi ? Que veut-il enseigner et à qui ?), 3) des apprentissages visés, 4) des difficultés qui peuvent être rencontrées. Par interactions en Éducation musicale, nous entendons par exemple les échanges verbaux, les échanges sonores non verbaux, musicaux, les gestes, les regards, les mouvements, les déplacements, l'écriture et les schémas dessinés au tableau, les utilisations de photos, d'images affichées, de films diffusés, l'utilisation, la transformation et l'élaboration de partitions (Mondada, 2005, Tripiet-Mondancin, Maizières et Tricot, 2015b, Maizières et Tripiet-Mondancin, 2018).

Dans le prolongement des deux paragraphes précédents (jeu et didactique, jeu et musique), nous proposons de questionner par emboîtement une nouvelle analogie, celle de la partition musicale (qui représente de la musique, du sonore), en tant qu'analogie d'un graphe en deux dimensions (qui représente ce qui se joue en classe).

<sup>1</sup> Un instrument à percussion, ou faisant partie des instrumentariums de type *Orff-Schulwerk*, une flûte à bec, des outils numériques.

<sup>2</sup> Un enseignant peut être amené à faire faire aux élèves de la musique avec un objet du quotidien, à la manière des bruitistes ou encore des propositions faites par les compositeurs de musique concrète, ou de paysages sonores.

La partition est ici considérée dans sa double acception d'action de partager ce qui forme un tout ou un ensemble et, par métonymie, le résultat de cette action (une partie d'un ensemble organisé) mais aussi de « *réunion synoptique de toutes les parties (voix et/ou instruments) d'une composition musicale, notées sur autant de portées distinctes et disposées les unes au-dessous des autres, de manière à en saisir l'ensemble d'un seul coup, les parties les plus aiguës aux lignes supérieures, les plus graves aux lignes inférieures* » (TLFi). Massip précise que c'est une « *présentation simultanée de toutes les parties d'un ensemble, superposées mesure par mesure, chacune sur une portée distincte* » (2007, p. 135). Les deux acceptions sont inter-reliées. La compréhension de ce terme est a priori sans ambiguïté du fait qu'il n'a que trois synonymes, « sécession, scission, et musique » et seulement deux cliques<sup>1</sup>, correspondantes à deux champs sémantiques (D.E.S, Crisco). Les deux premiers synonymes font référence à un modèle analytique (qui découpe) et le troisième à un modèle systémique (qui réunit).

Le graphe que nous évoquons fait référence aux représentations visuelles proposées dans nos travaux sur les pratiques de classe - acte III scène 3 -(Tripier-Mondancin, Maizières et Tricot, 2015b ; Maizières et Tripier-Mondancin, 2018d, Tripier-Mondancin et Maizières, 2020b). Les graphes élaborés<sup>2</sup> visent à représenter les formats de connaissances en jeu, les stratégies d'enseignement en lien avec les processus d'apprentissage visés, la prise en charge de l'avancée du cours par le professeur et / ou par l'élève, durant deux activités (vocale, écoute d'œuvre), en classe d'Éducation musicale.

L'analogie, que nous souhaitons développer, tient compte des deux dimensions du terme « partition ». Nous souhaitons voir, dans cette note, si cette analogie apporte de nouveaux éléments à l'analyse didactique, notamment à propos des outils qui permettent de la représenter et de la visualiser. La possibilité que l'analyse didactique apporte à l'inverse des éléments à la mise en partition d'une musique qui serait à interpréter, ou, encore, à la mise en partition d'une séance d'orchestre en train de se dérouler, pourrait être envisagée après l'HDR, avec des didacticiens et des musicologues. Nous postulons que si un outil permet de représenter de plus en plus finement le global et l'analytique, que ce soit à propos de la musique ou de la classe, c'est parce que la théorie s'enrichit de façon concomitante. Au-delà des définitions déjà citées, nous entendrons « partition musicale » également au sens le plus large du terme, c'est-à-dire comme recouvrant les différents procédés historiques de la notation musicale<sup>3</sup>. À propos de la représentation de ce qui se joue dans une classe (structure, connexions, relations), nous avons mentionné plus haut que nous parlions d'un graphe en au moins deux dimensions (abscisses, ordonnées). À propos de la partition, Bosseur parle de « *trois axes de transmission, symbolique, graphique et verbale* » (2005, p. 189), quand Couprie mentionne quatre axes du fait de l'ajout de « *l'axe algorithme... par lequel les notions mêmes de partition et d'instrument vont subir les plus fortes évolutions* » en lien avec « *l'irruption du numérique dans le studio personnel du compositeur* » (2015). À ce sujet, un nouveau métier est né : l'ingénieur informaticien, qui est un réalisateur en informatique musicale (RIM) de partitions électroniques des œuvres.

Notre raisonnement nécessite de faire un détour (de type analogique) par les mathématiques, mais aussi par la musicologie. Dans notre proposition, mathématiques et musique se trouveraient elles-mêmes en rapport d'analogie, ce que le mathématicien Banach cité par Stanislaw Ulam, (tous deux cités par Hofstadter et Sander, 2013, p. 604), qualifie d'analogie entre analogie. Ce que nous sommes en train de poser à titre heuristique va de pair avec l'idée développée dans le premier acte : l'approche transdisciplinaire.

<sup>1</sup> « Une clique - terme emprunté à la théorie des graphes - est un ensemble maximal de mots tous synonymes entre eux. L'intérêt des cliques est qu'elles sont plus proches des concepts que les mots, car elles neutralisent partiellement la polysémie de ceux-ci, ne retenant idéalement qu'un sens donné, commun à tous les mots de la clique. » (D.E.S, Crisco).

<sup>2</sup> Dans l'esprit de la théorie des graphes.

<sup>3</sup> Par exemple, notation blanche, carrée, carrée noire, colorée en rouge, franconienne, mensurale, moderne, neumatique, proportionnelle (Massip, 2007, p. 134-135).

Hofstadter et Sander relatent que c'est « grâce à la découverte d'une manière de visualiser » les nombres imaginaires ou étranges comme les nombres négatifs, puis la racine carrée d'un nombre négatif, par des « points placés sur un plan », que, peu à peu, à partir des explorations de Raffaello Bombelli (1570), ces nombres se sont enracinés « avec de plus en plus de force » (2013, p. 534). C'est toute « l'importance dans les mathématiques de la visualisation géométrique, autrement dit d'analogies géométriques qui donnent corps à des entités dont l'existence paraît contre-intuitive, voire paradoxale » qui est en jeu (2013, p. 534). La plausibilité des objets mathématiques abstraits est augmentée ; ils en deviennent plus concrets du fait de leur représentation géométrique. Le débat sur le nombre de dimensions (deux, trois, quatre, n dimensions) a toutefois suscité des résistances « jusque dans la seconde moitié du XIXe siècle » (2013, p. 535), y compris parmi les mathématiciens. Aujourd'hui les mathématiciens considèrent avec Cantor (cité par Hofstadter et Sander, p. 536), qu'il y a non seulement un nombre infini de dimensions, mais encore qu'il y a une infinité de nombres infinis. Par exemple, les processus de la mécanique quantique (développés par les spécialistes de physique théorique) se déroulent dans « des espaces possédant un nombre infini dénombrable de dimensions » (2013, p. 536). Il est également envisagé, sans l'avoir explorée, l'idée selon laquelle des espaces auraient un nombre de dimensions négatif ou imaginaire.

Sans aller jusqu'à faire l'hypothèse d'un nombre infini de dimensions dans lesquelles le didacticien (et le musicien) risquerait de se perdre, et même si les chercheurs ont montré l'aspect multimodal des interactions dans une classe par exemple, partons, a minima, sur l'idée 1) de renforcer la plausibilité de nos résultats actuels, et pourquoi pas 2) d'en imaginer (par le biais de modélisation d'hypothèses), sous la forme d'un modèle de *partition didactico-musicale*. Ces modèles construits à partir d'observations ou imaginés seraient à soumettre à des chercheurs et des enseignants, débutants, experts, à des étudiants et à des musiciens, afin de les discuter avec eux.

### **3.2. Graphes et rapports, modèles de la classe ?**

Le cadre cognitiviste d'une des théories des apprentissages (Bastien et Bastien-Toniazzo, 2004 ; Tricot et Musial, 2008, Tricot, 2011, 2014) ainsi que le « cadre intégratif » développé par McAdams (2015), au carrefour de la musicologie et de la psychologie cognitive, nous ont permis d'élaborer la base des éléments (ou de données) que nous souhaitons analyser. A la manière d'un musicien qui élabore la partition de ce qu'il est en train d'écouter, en faisant des choix, nous avons élaboré plusieurs types de représentations : parmi celles-ci, des graphes qui répartissent des éléments (équivalents de « points placés sur un plan ») autour de deux axes (abscisse et ordonnée), donc sur deux dimensions (captures d'écran 3 et 4).

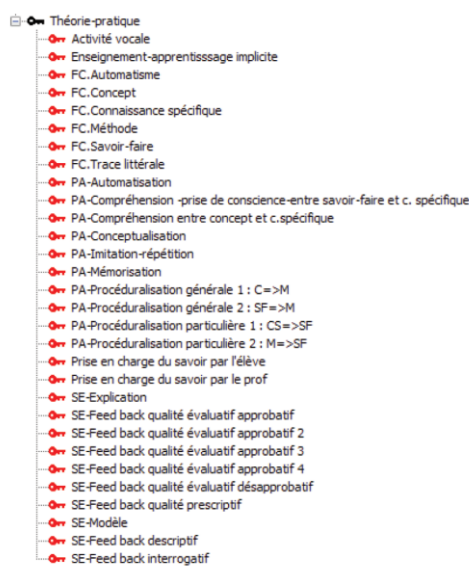
Ces représentations ont été élaborées à l'aide de l'application Transana, dans la lignée de travaux menés par exemple en didactique de la physique par Venturini et Tiberghien (2012). L'application Transana permet de produire notamment des graphes. C'est le chercheur - à la manière d'un musicien qui relève des éléments d'une musique existante ou d'un compositeur qui l'imagine - qui choisit de faire figurer tout ou partie des éléments (d'un point de vue qualitatif et quantitatif) qu'il veut analyser. Pour cela le chercheur constitue une base de données, selon le cadre théorique qu'il a souhaité adopter. La discussion peut déjà porter sur de possibles évolutions de ces représentations en lien avec ce qu'elles cherchent à représenter des pratiques de classe, mais aussi en lien avec les différentes fonctions des modèles catégorisées par Varenne (2008-2009) et résumées dans l'acte I, scène 4.

Si plusieurs logiciels existent sur le marché dont *Vidéograph* et *Transana*, notre choix s'est porté sur ce dernier notamment parce qu'un même extrait de film peut être codé avec plusieurs mots clés contrairement à *Vidéograph*. Cela signifie que des événements ou des éléments qui se succèdent tout autant que des événements simultanés peuvent être codés ; c'est ce que nous souhaitons avant tout. En

effet, tant dans un orchestre que dans une classe, la complexité se joue dans le rapport successif, simultané. Ainsi, en lien avec les questions que nous posons, nous voulions pouvoir coder un même épisode du point de vue du ou des format(s) de connaissance en présence, du processus d'apprentissage visé par l'enseignant pour l'élève, de la stratégie d'enseignement proposée par l'enseignant, de la prise en charge du savoir par le professeur et/ou les élèves. Ainsi, chaque épisode, délimité par un time code, a été codé en fonction :

1. Du type d'activité observée (vocale ou d'écoute d'œuvre) ;
2. Des formats de connaissances en jeu, à l'état implicite ;
3. Des six formats de connaissance (FC), qu'ils soient déclaratifs, procéduraux, généraux ou particuliers à des œuvres dans tous les cas explicites ;
4. Des processus d'apprentissage visés (PA) ;
5. De la prise en charge du savoir ;
6. Des stratégies d'enseignement ou aspects de l'enseignement (SE) (capture d'écran 2, 2018d).

Ces six catégories en lien avec la problématique (distinction ou articulation des aspects théoriques et pratiques dans l'enseignement musical) et le cadre théorique cognitiviste du moment se subdivisaient en autant de concepts afférents qui sont devenus les mots clés de la base de données (capture d'écran 2). Cette base de données a servi à analyser ce qui se jouait dans la classe filmée, dans l'idée que ces travaux puissent être répliqués. Toute base de donnée reste amendable.



Capture d'écran 2 - Mots clés de la base de données à propos de l'activité vocale (Maizières et Tripiet-Mondancin, 2018b, p. 103)

Deux images de graphes sont exposées ci-après ; le graphe correspondant à la capture d'écran 3 n'a pas été publié. Le lecteur peut y visualiser une première forme de la totalité des éléments codés pour l'analyse (à la manière d'un conducteur d'orchestre) durant une activité vocale filmée dans la classe d'un enseignant (capture d'écran 3). Le graphe correspondant à la capture 4 (publié) propose une extraction d'une partie des éléments codés : les formats de connaissances explicites (presqu'à la manière d'une partie séparée<sup>1</sup>), les formats de connaissances à l'état implicite, et la prise en charge de ceux-ci par le professeur et/ou par l'élève. L'utilisateur de Transana peut choisir de générer soit le graphe complet (capture 3) de la totalité des éléments programmés, soit des graphes plus réduits (capture 4) jusqu'à, selon les besoins de la démonstration, ne sélectionner qu'un seul élément de l'analyse. Nous

<sup>1</sup> « Musique notée pour un instrument ou une voix, tirée d'un ensemble » (Massip, 2007, p.135)

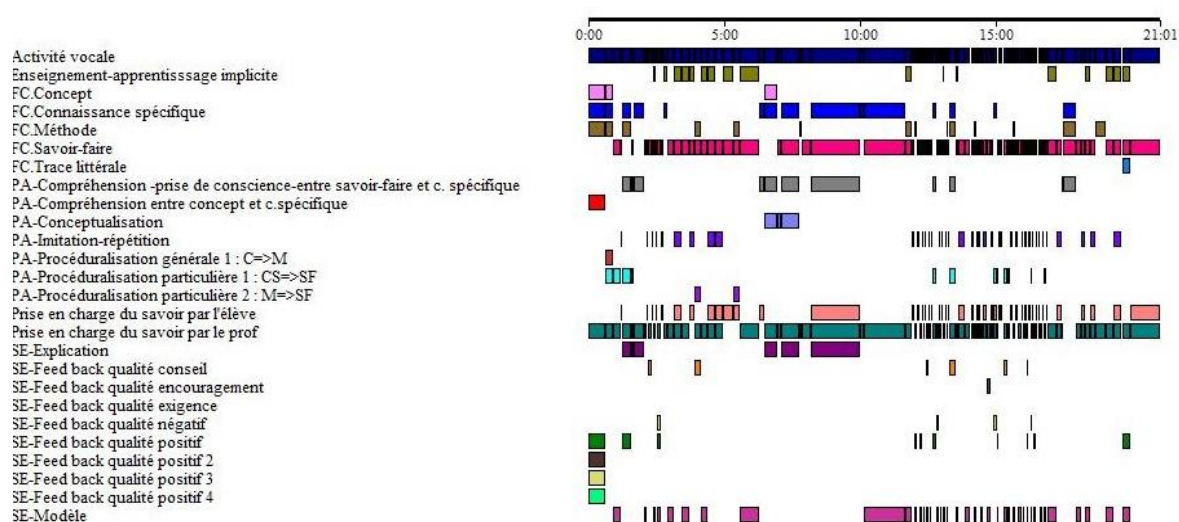
avons surtout opté dans nos articles, selon l'argumentation, pour des graphes donnant à voir deux ou trois des six catégories d'analyse construites.

Ces graphes se développent selon deux dimensions, à la manière d'un tableau à double entrée. Les concepts ou mots clés choisis correspondant à ce que le chercheur veut analyser, en partie par déduction de son cadre théorique et en partie par induction en cours d'analyse. Ils viennent se placer dans la colonne de gauche sur l'axe des ordonnées, le temps figure en minute et centièmes de minutes sur l'axe des abscisses. Le logiciel permet aussi de visualiser le défilement des durées de 2 minutes en 2 minutes par la figuration d'un trait vertical reliant tous les éléments retenus.

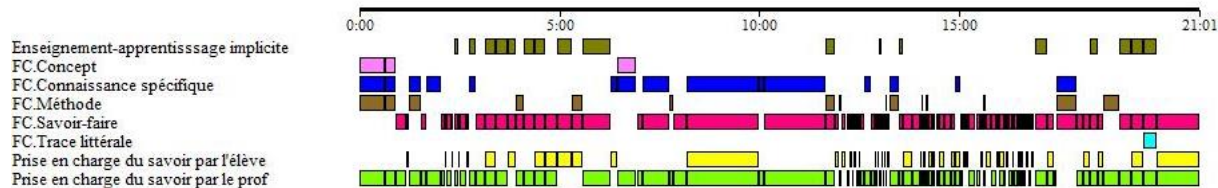
Comme pour Venturini et Tiberghien, « *Deux épisodes successifs se distinguent donc par au moins un mot-clé différent* » (2012, p 100). Les épisodes apparaissent dans le graphe au moyen de rectangles de couleurs (modifiables) proportionnels à la durée des éléments codés. Ils ont été délimités par des time code, à partir d'au moins un changement (par exemple dans la prise en charge du savoir tantôt par le professeur, tantôt par l'élève ou bien entre des formats de connaissance). Chaque épisode est décrit dans une boîte de dialogue à l'aide des mots clés. L'ensemble des éléments codés en lien avec la transcription de la séance (interactions verbales, non-verbales, professeur, élèves) apparaissent dans le rapport dit de « collection ». Un même épisode peut faire état simultanément de plusieurs éléments d'analyse.

Bien entendu le schéma ou graphe produit ne dit pas tout de ce qui a été observé, ou de ce qui serait observable (tout comme une partition ne dit pas tout de la musique). Une des limites de la représentation graphique d'un ou de plusieurs épisodes, réside par exemple dans l'export pour impression : le « dessin », ramené aux choix des mots clés faits ne permet pas précisément de savoir quel est la nature des connaissances. L'interprétation du graphe dépend en partie d'éléments qui ne figurent pas dans le graphe. Dans ce cas, le chercheur peut à tout moment avoir recours, le traitement une fois terminé, au « rapport de collection », complémentaire du graphe.

Graphes, rapports de collection constituent donc des modèles analytiques de la situation de classe. Leur fonction est descriptive, informative, mais rien n'empêcherait à ce qu'elle évolue vers d'autres fonctions prescriptive ou prospective.



Capture d'écran 3 - Activité vocale : représentation de la totalité des éléments analysés programmés dans la base de données (classe enseignant 1, graphe non publié à ce jour)



Capture d'écran 4 - Activité vocale : représentation d'une partie des éléments analysés programmés dans la base de données : état implicite des connaissances, formats de connaissance explicites en présence (enseignant 1) (Maizières et Tripier-Mondancin, 2018b, p. 97)

### 3.3. La partition, modèle de la musique

L'histoire du concept de partition musicale (au sens générique), manuscrite ou imprimée (à partir de 1501 par l'imprimeur vénitien Ottaviano Petrucci), est étroitement liée à l'histoire antique de la notation musicale dont nous ne retenons, pour développer l'analogie, que quelques évolutions à partir de la Renaissance (Appel, 1991 ; Colette, Popin et Vendrix, 2003 ; Beguermont, 2003 ; Bouissou, Goubault, Bosseur, 2005 ; Massip, 2007 ; Leblond Martin, 2016). Cette histoire de la partition est pour partie liée à celle des intentions poursuivies par les utilisateurs de ce média (compositeurs, interprètes, collecteurs, ou enseignants) : que souhaitent-ils figurer, à qui s'adressent ces graphismes, ces « écrits », quelles sont les raisons et les finalités de leur élaboration ? Sans le dire de la sorte, les compositeurs par l'intermédiaire de la partition cherchent à modéliser la musique sur un support type manuscrit, papier ou désormais numérique. La partition constituerait un modèle de la musique imaginée, composée, en train de s'inventer, à « interpréter ». Ce n'est pas par hasard que Meeùs (1991) emploie le terme « maquette » à propos de la partition : il fait référence à l'idée de « modèle » et cite d'ailleurs l'article de Mesnages « Sur la modélisation des partitions musicales » (1991). A l'inverse, Le Moigne, oppose modélisation systémique et analytique et donne comme exemple de cette dernière le concept de partition. Les partitions dites notamment « graphiques », telles qu'elles se sont développées aux Etats-unis durant les années cinquante, soixante, ou à partir des années soixante en Europe (Saladin, 2004), pourraient peut-être être considérées comme des modèles systémiques relativement à l'usage qui peut en être fait. Ainsi les partitions d'œuvres ouvertes comme *December 52* d'Earle Brown (1952) pourraient s'en rapprocher. Sans évoquer les partitions graphiques, Meeùs écrit que la partition correspondrait à la définition « que Roland Barthes donne du métalangage : "un système dont le plan du contenu est lui-même un système de signification" » (Barthes, 1964, 1985, p. 77, cité par Meeùs, 1991, s.p.). Signification induirait unités non discrètes, complexité.

Dans ce moment à visée prospective (et heuristique), mentionnons le principe des tablatures instrumentales tel qu'il a pu se développer et se diffuser au tournant des XV<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> siècles et qui témoigne de nouveautés (Canguilhem, 2015, p. 73). Alors que « l'apprentissage selon toute vraisemblance, se faisait par imitation, sans recours à l'écrit », à partir de 1505, les recueils pour luth d'Ottaviano Petrucci mentionnent que ce principe des tablatures « a pour ambition d'expliquer à des instrumentistes ignorants du solfège comment accéder directement à un répertoire sans en avoir de connaissance préalable » (Canguilhem, 2015, p. 73-74). Canguilhem suggère que l'utilisation de cette notation instrumentale « facilitait sans aucun doute l'assimilation puis la transmission des pièces polyphoniques, permettant ainsi le développement de compétences contrapuntiques plus poussées ». Dès lors, la fonction de la tablature correspondrait à la première catégorie de fonctions théorisées par Varenne, soit « faciliter une accession à ce qui se donne de manière sensible, mesurable détectable » (2008-2009, p. 8). Quant à la dernière partie de la suggestion de Canguilhem, elle rappelle la problématique des nombres imaginaires ou étranges qui, une fois placés sur un plan, trouvent leur

existence rendue plausible, concrète<sup>1</sup> : l'accession à la compétence rendrait la musique possible. Ces tablatures facilitent l'apprentissage, sans passer par l'acquisition d'un code d'équivalence (solfège) par exemple entre la hauteur d'un son, son nom (la note), symbolisé par un carré ou un rond ayant des coordonnées précises sur une portée (plan en deux dimensions), ou encore entre un dessin ajouté au rond correspondant et des durées plus ou moins longues. Ce type de partition qu'est la tablature, serait en quelque sorte un modèle qui aurait prioritairement pour fonction de faciliter la transmission et donc l'appropriation, l'interprétation de l'œuvre, y compris par un débutant qui n'aurait pas appris les codes d'équivalence ainsi que leurs transpositions sur un instrument. Canguilhem le précise : cette nouvelle notation a permis un « *élargissement de la pratique à un vaste public* » (2015, p. 74). Les tablatures décrites par Canguilhem étaient destinées aux luthistes, aux instrumentistes à clavier, dans certains cas aux harpistes, dans tous les cas à des musiciens qui produisaient une musique polyphonique donc complexe<sup>2</sup> (2015, p. 74). Les indications donnent à voir des doigts posés successivement, mais aussi parfois simultanément, générant ainsi la polyphonie. Ce procédé est aujourd'hui encore très utilisé, notamment par les guitaristes. Ce qui est modélisé est ce qu'il faut faire pour obtenir un résultat musical (la musique s'en trouve inférée). Quelle que soit la notation musicale employée et la forme prise par les graphismes successifs que ce soit dans une tablature ou une partition, c'est en quelque sorte un tableau à double entrée dont il s'agit. Rappelons que les épistémologues des modèles mentionnent les tableaux comme des formes de modèles possibles. D'autres modèles de partitions avaient cours au XVI<sup>e</sup> siècle : ainsi certaines parties vocales pouvaient être notées sur deux pages différentes en vis-à-vis (*superius* et *tenor* sur la page de gauche et *contraténor* et *basse* à droite) alors même qu'elles étaient chantées simultanément.

Contrairement aux tablatures, la notation sur portée « *propose une visualisation du phénomène musical mais ne constitue par pour autant une représentation directe de sa face sonore. Graphique en coordonnées cartésiennes, où la hauteur est inscrite en ordonnée, la durée en abscisse, elle ne fait aucune référence directe aux propriétés acoustiques.* » (Meeùs, 1991 sp.). Les premières barres de mesure reliant plusieurs parties n'apparaissent qu'à la fin du XVI<sup>e</sup> siècle (Hoérée, 1976, p. 757). Rien n'indique comment jouer ces sons. Au-delà des hauteurs et des rythmes à jouer, les indications verbales sur les partitions, comme celles des opéras de Lully publiés sur cinq portées, n'ont pas toujours précisé les instruments joués, ou encore les dynamiques. Celles de Rameau étaient plus explicites ; la fonction prescriptive s'affirmait. Même si l'ordre des instruments et la place des chœurs dans les partitions ont varié selon les époques, des régularités s'observent : les instruments sont dans les partitions pour orchestre par exemple au XVIII<sup>e</sup> siècle, classés par familles et par groupe, selon les procédés de mise en vibration du matériau et d'émission du son (les vents, dont les bois<sup>3</sup> et les cuivres, les instruments à percussions, les instruments à clavier, cordes frottées) du plus grave en bas de la page, au plus aigu en haut de celle-ci. Ainsi, dans la partition placée ci-dessous<sup>4</sup> (partition 1), deux familles d'instruments sont mentionnées : du bas vers le haut, les cordes et les vents divisés entre cuivres et bois. L'idée est que les chefs d'orchestre puissent avoir sous les yeux la totalité de l'orchestre et du chœur s'il y en a un, mais aussi qu'ils puissent acquérir des automatismes de lecture. Ces automatismes sont d'autant plus importants que la complexité de certaines compositions ne s'est jamais démentie : en témoignent le motet pour 40 voix *Spem in alium*, non daté et attribué à Thomas Tallis, très proche de la composition

<sup>1</sup> Cet aspect n'est pas propre aux tablatures en particulier.

<sup>2</sup> Ainsi, dans le cas du luth, les cordes sont figurées par l'ordre et le nombre de lignes horizontales ; les chiffres indiquent la ou les cases entre deux frettes sur laquelle ou lesquelles le doigt ou les doigts de la main gauche doivent appuyer ; le doigt qui doit jouer sur tel endroit (case) de la corde peut être indiqué. L'axe horizontal correspond au temps musical qui s'écoule, l'axe vertical aux cordes à jouer et de fait aux hauteurs de sons, sachant que les cordes aiguës ne sont pas toujours placées en haut, selon les pays. Ainsi les tablatures italiennes placent-elles les cordes aiguës en bas contrairement aux tablatures françaises. Le « modèle » varie donc d'un pays à l'autre. Le rythme est plus ou moins noté à l'aide des hampes de la notation rythmique moderne en usage.

<sup>3</sup> Nous ne cherchons pas ici à discuter la limite de cette dénomination alors que certains de ces instruments sont entièrement en métal, embouchure comprise.

<sup>4</sup> Première mesures de la symphonie n° 40 de Mozart en sol mineur, 1788, 2<sup>e</sup> version avec ajout de deux clarinettes, 1791.

*Ecce Beatam Lucem* d'Alessandro Striggio, datée de 1561, ou encore la partition de l'œuvre de Xenakis *Terrêtektorh* composée en 1966 et qui donne à voir 85 portées superposées, sur un mètre de haut.

Partition 1 - Symphonie n°40 de Mozart, en sol mineur, K 550, premières mesures du premier mouvement (libre de droit)

### 3.4. Équivalences, analogies entre partition, scénario pédagogique et graphe

Des équivalences deux à deux, voire plus, peuvent être construites et s'enrichir mutuellement dans leurs différences entre 1) les catégories d'objets ou d'éléments représentés sur une partition ; partition destinée ensuite à être interprétée par le compositeur lui-même et / ou par les musiciens ; partition destinée à mieux entendre ce qui se joue dans l'œuvre et que l'oreille n'arriverait pas à percevoir 2) et les catégories d'objets ou de concepts portés sur une conception-planification de cours par l'enseignant pour être enseignés mais aussi joués, chantés par lui-même et / ou appris par les élèves (résultats attendus) ; entre 3) les catégories d'objets qui seraient perçus par un auditeur-collecteur, lui-même musicien expert, et qui les représenterait graphiquement sur des portées 4) et les catégories d'objets ou de concepts qu'un chercheur percevrait et déciderait d'analyser dans une classe (résultats observés) ; entre 5) les indications, sur une tablature par exemple, destinées à montrer comment jouer un morceau, 6) et les indications, dans une préparation de cours, destinées à décrire comment enseigner pour favoriser tel ou tel processus d'apprentissage nécessaire pour que les élèves apprennent (comment apprendre dans les deux cas).

De la même manière que le compositeur compose son œuvre, en passant par l'écrit bien souvent, l'enseignant conçoit, compose, planifie son enseignement. De la même manière que le compositeur conçoit son œuvre, voire la théorise, comme au XV<sup>e</sup> siècle avec Johannes Tinctoris et son traité de contrepoint (1477) (Massip, p.15), pour que les musiciens la jouent, l'enseignant conçoit son cours et sa théorie de telle sorte que les élèves fassent, « jouent » ce qu'il a prévu.

A partir de sa partition, le compositeur peut devenir chef d'orchestre ; l'équivalent serait l'enseignant dans la classe qui après avoir élaboré, scénarisé son cours, le met en œuvre.

Le compositeur peut à certains moments avoir un rôle d'interprète (comme à l'époque baroque par exemple) ; l'enseignant à certains moments se fait également interprète du savoir, il peut donner à voir, à entendre la connaissance, le savoir-faire qu'il souhaite que les élèves acquièrent. Compositeur, enseignant et élèves se retrouvent alors en rapport de ressemblance partielle d'autant plus si l'enseignant est musicien.

La partition du compositeur, du chef d'orchestre (conducteur) serait en rapport de ressemblance avec la préparation papier et / ou numérique de l'enseignant appelée aussi « plan de cours, plan d'étude » (Paquette, 2007, p. 59). La préparation fait par exemple état de différents éléments, de différentes situations durant lesquelles les élèves ont des tâches à effectuer. Ce conducteur de séance participerait



à la planification dans le temps. Cet écrit a aussi été qualifié de scénario pédagogique<sup>1</sup> en lien avec l'entrée de l'audiovisuel dans la pédagogie, dans les années 1960 (Henri, Compte et Charlier, 2007, p. 16) ou encore avec l'enseignement à distance. La métaphore de l'orchestration a d'ailleurs déjà été utilisée à propos de ces scénarios (Hotte, Godinet et Pernin, 2007). Pour autant, il n'est pas sûr que tout ce qui peut être inclus dans un scénario d'apprentissage pédagogique ait son équivalent dans une partition.

Ces différents « conducteurs-scénarios » pourraient ainsi se rapprocher du graphe élaboré par le chercheur qui observerait et analyserait ce qui se joue en classe, d'après le film d'étude. Le graphe élaboré par le chercheur s'appuierait en partie sur la mise en œuvre observée dans la classe de l'enseignant et en partie sur le cadre théorique du chercheur. Ce graphe serait aussi à l'articulation des récits de l'enseignant et de l'observateur (chercheur) (Marcel, 2014).

Plus précisément, la verticalité du graphe est l'analogue de la verticalité de la partition. Le rythme de la leçon, les différentes durées occupées par les différents types de connaissance enseignés équivaldraient aux successions de durées différentes des sons, valeurs longues, syncopes, enjambements. La représentation de la durée sous la forme d'objets géométriques plus ou moins longs dans le graphe proposé par Transana serait l'analogue de la notation dite « proportionnelle » soit la « *notation musicale dans laquelle sont intégrés des signes indiquant non pas le rythme mais les divisions du temps* », Massip, p. 135). Par rythme, nous entendons les figures rythmiques (croches, noires, silences dans la notation moderne). Parler du rythme de la leçon est d'ailleurs souvent employé, quelle que soit la discipline enseignée. Au contrepoint des formats de connaissance, des stratégies d'enseignement, des processus d'apprentissage visés correspondrait le contrepoint de l'œuvre composée. Au contraire, à l'homorythmie des instruments joués (violons 1 et 2) correspondrait l'homorythmie ou la concomitance, entre, par exemple, la diffusion d'une œuvre et l'apprentissage du savoir-faire « écouter », au sens de prêter attention. Dans tous les cas, le silence et son équivalent graphique (espace vide) peuvent être figurés.

Enfin, de la même manière que les musicologues examinent le « style » d'un compositeur (au sens de manière d'écrire) en lien avec un « genre<sup>2</sup> » musical, les chercheurs en sciences de l'éducation étudient le style d'enseignement déployé par tel enseignant (personnel) et le genre qui serait collectivement partagé par plusieurs enseignants. Le genre serait l'ensemble des manières de faire et de dire dans un milieu professionnel, manières dont un collectif traduit les prescriptions en les adaptant aux conditions de travail selon Clot et Faïta (2000), Yvon et Veyrunes (2013). Le style est considéré en tant que « *métamorphose du genre en cours d'action* » (Clot et Faïta, 2000, p. 15).

### **3.5. La partition dans le graphe ?**

Le traitement de ce qui se joue en Éducation musicale pourrait consister à représenter ce qui se joue dans la salle en matière d'actions conjointes de la part du professeur et des élèves (relations, interactions, actions), mais aussi l'objet même de l'enseignement comme la musique en train d'être jouée et / ou chantée (diégétique) par les élèves et / ou l'enseignant, ou encore la musique enregistrée<sup>3</sup> et diffusée (diégétique mais dont l'origine est extérieure aux acteurs de la classe) et qui rend compte dès lors d'interprètes, chanteurs, instrumentistes, compositeurs extérieurs à la classe. Nous aurions ainsi une représentation avec au moins trois voire quatre dimensions : le déroulé des actions dans le temps en abscisse, le contenu de savoir durant ces actions en ordonnée, la musique en train de se faire sur un troisième axe, celle en train d'être diffusée sur un quatrième. Ces deux derniers axes seraient des

<sup>1</sup> Les scénarios pédagogiques fondés sur des théories de l'apprentissage se définissent « *comme l'orchestration d'un ensemble d'activités d'apprentissage auxquelles s'ajoutent, d'une part, la description des ressources utiles à leur réalisation et, d'autre part, les productions de l'apprenant qui en découlent.* » (Hotte, Godinet, Pernin, 2007, p. 7).

<sup>2</sup> Un genre musical conserve des traits communs d'un compositeur à l'autre.

<sup>3</sup> Par fixation analogique ou numérique d'une œuvre.

métasavoirs. Des espaces visuels s'ouvriraient dans lesquels ce qui est communément appelé une partition écrite par un compositeur, ou la partition de la musique interprétée par les élèves et l'enseignant apparaîtraient. Nous ne connaissons pas de logiciel qui permettrait de modéliser cela.

Une telle idée serait-elle techniquement réalisable ? Quel intérêt y-aurait-il à améliorer l'interface actuelle par exemple d'un logiciel comme Transana ?

La réflexion peut être inversée. Le type de graphe produit par ce logiciel est destiné à produire, à donner à voir des résultats de la recherche, à communiquer, à rendre compte du traitement effectué par le chercheur à partir du cadre théorique qu'il a adopté, mis en regard de ce que qui se joue en classe. Les mots clés retenus par le chercheur lui permettent de réduire sans pour autant simplifier, la masse d'informations analysées. Un graphe amélioré, « augmenté » pourrait être programmé, non plus à partir d'éléments observés mais à partir d'éléments imaginés, en tant que scénario pédagogique à tester. Cette possibilité de représentation pourrait permettre en d'autres termes de concevoir des ingénieries de formation. In fine, on pourrait imaginer cette représentation couplée avec un logiciel de simulation du « faire classe ».

Même si la partition n'est pas la musique, comme le graphe élaboré à l'aide de Transana ne sera jamais le réel de ce qui se joue dans une classe, ces outils peuvent encore évoluer pour donner à voir la complexité (tableau 12).

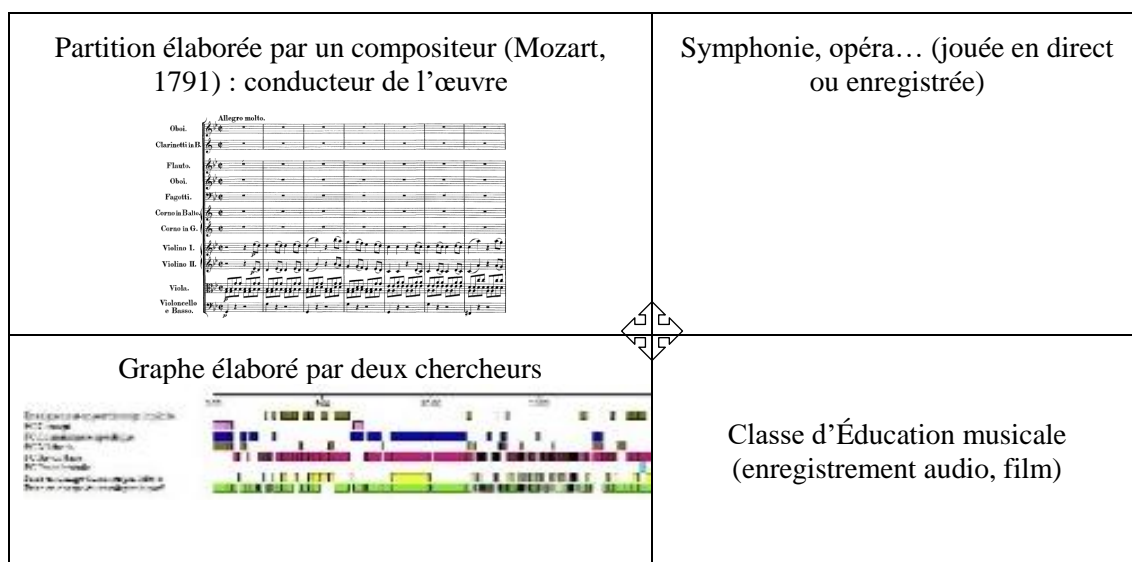


Tableau 12 - Équivalences, analogies (verticales), analogon (horizontaux) (non publié)

### 3.6. Élaborer des partitions – tablatures - modèles à croiser

Ces réflexions ont cherché à montrer par déductions successives que la métaphore du graphe-partition à partir de ce que sont les partitions, d'un point de vue historique, pouvait déboucher à titre heuristique sur une proposition d'outil d'analyse des pratiques ou de conception de cours qui pourrait intéresser à la fois les chercheurs, les formateurs, les enseignants, les étudiants qui se destinent à devenir enseignants. Inversement, les graphes élaborés en amont (pour faire classe) et en aval de la classe (pour donner à voir ce qui a été enseigné, appris), pourraient-ils faire évoluer la notion de partition musicale ? Seuls des travaux menés conjointement entre des chercheurs en musicologie, en ethnomusicologie en sciences de l'éducation, en didactique et en psychologie permettraient de le dire.

Une approche inductive serait tout aussi intéressante que celle que nous venons d'exposer, dans l'idée que les catégories déjà repérées par déduction s'en trouveraient complétées ou controversées. Les

enseignants pourraient être confrontés à un nouvel outil, du type « partition didactique » complémentaire de la vidéo, par exemple lors d'entretien d'autoconfrontation.

En matière de formation, ce type de « graphe-partition » pourquoi pas « tablature » pourrait faciliter la conception et la planification d'un cours. Il pourrait également être utilisé au service de la conduite des entretiens lors de visites de professeurs stagiaires

Faut-il aller vers une uniformisation, une rationalisation de la manière de construire les graphes témoignant des situations de classe, tout comme au VIII<sup>e</sup> siècle la réforme carolingienne souhaitait maîtriser, par le médium de l'écriture, l'immense corpus des mélodies utilisées dans les cérémonies liturgiques (notation paléofranque, messine, bretonne, aquitaine, catalane, bénéventaine...) (Massip, p. 21) ? Les nouveaux systèmes de notation à partir du XII<sup>e</sup> siècle (notation carrée tout d'abord), ont permis de rendre plus précis à la fois les aspects de la musique successifs et simultanés, les hauteurs, les intervalles, le rythme de la plus petite valeur à la plus grande.

#### **4. Histoire des enseignants et de l'Éducation musicale**

Le titre de ce paragraphe réfère aux deux premiers processeurs décrits par Marcel, pour modéliser les pratiques, dont celles de classe, soit respectivement les processeurs ontologique et environnemental.

##### **4.1. Histoire des enseignants**

L'histoire des enseignants chargés de la musique sera toujours à questionner au-delà de l'enquête que nous avons menée en 2004-2005, ou encore de celle menée par Deltand (2009). Schumacher à ce sujet propose le concept d'histoire de vie des enseignants d'instrument de musique, en se référant aux travaux de Bertaux (2006) : « *l'histoire de vie débute dès lors qu'un sujet raconte à une autre personne, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue* » (Bertaux, 2006, p. 36, cité par Schumacher, 2009). L'histoire de vie est considérée dans ces travaux en tant que processus de formation (Dominicé, 1990, cité par Schumacher) : la prise en compte des expériences antérieures de l'individu sert de fondement à l'actualisation du processus de formation de celui qui s'exprime. Le récit de ces expériences antérieures peut sans doute être aussi pensé en tant que méthode de recherche. Le postulat selon lequel il y aurait « *un lien de continuité ou de rupture entre l'histoire scolaire des praticiens et leurs pratiques pédagogiques* » (Ditishheim, 1992, cité par Schumacher) est celui qui a implicitement présidé à notre première enquête. Ce postulat est proche des différentes hypothèses que nous avons successivement posées. Ces histoires participeraient à la compréhension ou à l'analyse des pratiques de classe observées, des valeurs mises en scène, des choix effectués en amont, en aval ou dans la classe.

##### **4.2. Histoire de la discipline scolaire**

En outre, si nos travaux permettent d'avoir une vue d'ensemble assez précise de l'histoire de la discipline scolaire, jusqu'aux années 2000, pour le collège et le lycée, en lien avec l'histoire de la formation des enseignants et des concours de recrutement, il s'agit non seulement de les renforcer, mais encore de les poursuivre jusqu'à une période plus récente.

Dans la continuité des interrogations de Lahanier-Reuter et Reuter (2004, cités par Reuter 2007c, p. 87-88), à propos des frontières d'une discipline scolaire, nous proposons de penser les travaux, de les mener et/ou de les accompagner, non plus seulement selon l'idée de discipline scolaire, mais également selon l'idée de « configuration(s) disciplinaire(s) » scolaire en lien avec le musical. La « configuration » désignerait les variations ou changements de la discipline scolaire en fonction des moments du cursus (primaire, secondaire, incluant collège et lycée), en fonction des filières (générale, technique, professionnelle), selon différents espaces de prescription (textes officiels ou programmes<sup>1</sup> dans le

<sup>1</sup> Nous retenons avec Gauthier que le *curriculum*, au singulier, recouvre une même prescription pour plusieurs disciplines, plusieurs niveaux, en lien avec des fonctions éducatives, des finalités générales, des évaluations et leur mise en œuvre effective (2011, p. 32). *Programmes*, au

système éducatif français) et de recommandation (formations initiale<sup>1</sup> ou continue des enseignants, concours de recrutement, IAIPR, associations de spécialistes, syndicats).

Les histoires de ces « configurations disciplinaires » recouvrant les variations précédemment citées (Reuter, 2007c, p. 88) devraient être complétées par les histoires de ce que Lahanier-Reuter et Reuter qualifient les « *constellations disciplinaires* » constituées par une (ou plusieurs) discipline(s) scolaire(s), par une (ou plusieurs) discipline(s) savante(s) auxquelles renvoient cette(s) discipline(s) scolaire(s) et par leur relations » (2004, cités par Reuter, 2007c, p. 88). Au sujet de l'Éducation musicale qui devient musique au lycée, la discipline savante fondatrice est la « musicologie-musique ». Mais il faut également y ajouter, pour la France par exemple, les disciplines qui développent des savoirs experts comme c'est le cas dans les écoles de musique, les conservatoires, les associations.

## 5. Déplacement des objets de recherche centraux

### 5.1. Rapports aux valeurs, aux normes et aux choix

Notre objet de recherche central a évolué au fur et à mesure des travaux engagés : nous sommes passée des valeurs des enseignants d'Éducation musicale (ronde n°1) et de la genèse de leurs valeurs (ronde n°2), aux choix des enseignants, dans deux activités menées en Éducation musicale (les activités vocales collectives et l'écoute d'œuvre durant l'heure hebdomadaire obligatoire) et aux difficultés des enseignants impliqués dans les projets de pratique orchestrale en éducation prioritaire (ronde n°3). Quels seraient les prochains objets de recherche en jeu dans le cadre de la problématisation des « pratiques enseignantes » (ronde 4) ?

Enquêter sur les valeurs indépendamment des choix des enseignants comme nous l'avons fait jusqu'ici, ne permet pas de comprendre les liens que ces concepts peuvent entretenir, dans et hors classe, ni en quoi ces liens posent ou ne posent pas problème dans le rapport qu'entretient un enseignant avec ces concepts au sein de ses pratiques. Ce rapport aux valeurs et aux choix est à la fois intra et inter-individuel, en lien avec l'environnement, l'histoire personnelle, celle de la discipline enseignée et de la formation reçue. Ce rapport spécifique que chaque enseignant entretient avec des valeurs et des choix, peut tout à fait être ignoré par la sphère des décideurs, des évaluateurs et des chercheurs, comme le relevaient Bru et G. Mialaret et comme nous avons pu récemment l'observer<sup>2</sup>. Il est possible que l'ignorance de ces rapports par certains décideurs, certains institutionnels, certains chercheurs, soit à l'origine de tensions. La réception parfois agacée des enseignants à propos des multiples réformes de l'enseignement en France pourrait être liée à ce manque de connaissance de ce qui fonde les choix des enseignants et qui peut leur servir de fil conducteur.

Ainsi, tout en tenant compte du postulat de Marcel selon lequel l'enseignant n'est « *ni [totalement] déterminé [...] ni [totalement] souverain dans ses choix et ses décisions* » (2014, p. 85), nous faisons l'hypothèse que l'enquête sur les rapports intra et interindividuels des enseignants aux valeurs et aux normes prescrites, en lien avec les choix, les décisions qu'ils prennent en classe, devrait permettre une meilleure compréhension de ce qui se joue dans les pratiques enseignantes. Cette compréhension serait utile à la fois au chercheur mais aussi au praticien, débutant ou expert, dès lors que les résultats de la

pluriel, recouvrent plusieurs documents en vigueur, rédigés par années d'étude, par discipline, indépendamment de finalités générales ; ils tendent plus vers un idéal qu'une effectivité des apprentissages. On y trouve peu de références à l'évaluation, à la mise en œuvre, ou au niveau attendu (2011, p. 32). En France, le terme *curriculum* commence à faire partie du langage éducatif à partir des programmes édités en 2015.

<sup>1</sup> Par exemple, dans les écoles normales transformées en IUFM (Instituts de Formation des Maîtres) (1989), transformés en ÉSPÉ (école supérieure du professorat et de l'éducation) (2013), puis en INSPÉ (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation) (2019).

<sup>2</sup> Nous renvoyons le lecteur au compte rendu en ligne du groupe de travail n°2 du conseil scientifique de l'éducation lors du *Colloque scientifique* du 1<sup>er</sup> décembre 2020, *Quels professeurs au XXI<sup>e</sup> siècle ?* dans le cadre du Grenelle de l'Éducation et d'une manière générale à la présentation de ce colloque <https://www.youtube.com/watch?v=3oH-OpcyKnA&feature=youtu.be&t=12369>

recherche seraient co-construits selon par exemple la démarche des trois récits décrite dans le point précédent. Les résultats seraient restitués aux différents protagonistes pour être discutés.

### 5.2. Des normes impossibles à écarter

En effet, pour Crinon et Delarue-Breton, ce serait « *l'analyse conjointe [lors de formations], avec les enseignants, de la nature de la complexité des normes implicites qui sous-tendent leur action* » qui serait utile pour « *construire un rapport plus lucide aux objectifs poursuivis et aux moyens de les atteindre, plutôt que la diffusion des résultats de la recherche* » (2018, p. 30). Nous précisons que les normes scolaires pour ce qui nous préoccupe, sont censées être explicites, être connues de tous : elles sont par exemple rappelées dans les textes de lois, arrêtés, circulaires, notes de service qui obligent toute la communauté éducative, élèves compris. Si ces normes sont censées ne pas se contredire du point légaliste, dans le réel de la classe il peut en aller autrement. Elles semblent adaptées à « *un mode hétéronome de régulation des conduites* », contraignant, parce que constituées d'injonctions de prescriptions, de devoirs et d'obligations, contrairement aux valeurs variablement partagées et plus adaptées à un mode autonome des régulations (Begin, 2018). C'est ainsi que le rappel aux normes, aux lois est fait régulièrement dans le cadre de l'éducation morale et civique et d'une manière générale dans toutes les disciplines. Pour autant, comme Crinon et Delarue-Breton le précisent (2018, p.17), l'interprétation des « *normes [par exemple les instructions officielles] est sujette à variations : les enseignants jouissent d'une liberté pédagogique* », ils ont le choix des moyens pour appliquer les objectifs fixés. Nous ajoutons que ce ne sont pas tant les normes qui sont sujettes à variation que les valeurs qui fondent ces normes. Nous notons le parti pris méthodologique des auteurs, Crinon et Delarue-Breton, qui consiste à considérer que « *la pratique [de classe] peut s'analyser bien au-delà – et donc en dehors- de la pratique elle-même et à partir d'autres procédés méthodologiques que l'observation de celle-ci* ». (2018, p. 18). En l'occurrence, les auteurs travaillent avec des questionnaires qui présentent des études de cas soumis à des professeurs des écoles. Ces études « *décrivent des situations réelles d'enseignement-apprentissage dans différentes disciplines* », qui mettent face à des dilemmes dans lesquels « *des valeurs et des normes antagonistes sont à l'œuvre dans le processus de choix* », comme décider d'avancer avec les forts ou se concentrer sur les plus faibles. Face à ce choix, l'enseignant étudié doit justifier son choix, le tempérer en explicitant ce qui sous-tend ses décisions en classe, en hiérarchisant ses principes (2018, p. 19). Leur étude (n=163) conclut à une « *absence de normes réellement partagées par l'ensemble de la profession* », alors que le métier est de plus en plus complexe (2018, p. 30). Dans cette étude, c'est une sorte de récit constitué à l'aide des réponses du questionnaire qui sert l'analyse de la pratique.

Nous proposons un nouveau « centre » pour des recherches à venir (ronde n°4) : les « rapports » de l'enseignant aux valeurs, aux siennes, mais aussi à celles des autres acteurs de l'enseignement musical, y compris à celles énoncées par les institutionnels. Nous proposons d'augmenter ce rapport aux valeurs au rapport aux normes qui découlent de ces valeurs et au rapport aux choix. Le rapport aux valeurs inclut le rapport aux jugements de valeur dont ceux qui sont prononcés en classe, par les enseignants et les élèves.

Les travaux relativement récents qui portent sur les normes, valeurs, en lien avec l'école comme ceux présents dans les dossiers coordonnés par Prairat (Prairat, 2012a, b), et par Crinon et Muller (2018), font peu référence à la question des rapports entre enseignants et valeurs. Dans le premier (2012), Ogien repense une nouvelle fois la question des « relations » entre faits, normes et valeurs » ; nous avons signalé ses travaux à ce sujet, dans notre thèse. Crinon et Muller (2018) développent la problématique du numéro en plusieurs questions, dont nous retenons les deux premières en lien avec celle qui nous préoccupe : 1) celle de la nature des normes et des savoirs, de leurs « relations » et de leurs fonctions, 2) celle du « *lien [...] que normes et savoirs entretiennent à l'action, aux pratiques* » (p. 11). Dans ce

même numéro, Verhoeven retrace la « *transformation des relations entre valeurs, normes et faits dans le passage de la première à la seconde modernité* » (Crinon et Muller, p. 15).

Notre entreprise ne va pas sans imaginer des collaborations futures par exemple avec des chercheurs du CIVIIC (Centre interdisciplinaire de recherches sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en éducation et en formation).

## 6. Les concepts de relation et de « rapport aux »

Entre la première et la deuxième période de recherche (actes II et III) et celle qui s'annonce, les valeurs et les choix ont dès lors « basculé » géographiquement et épistémologiquement sur le pourtour de la ronde pour laisser place au concept de « rapport de l'enseignant aux ». Avant d'en arriver à placer au centre ce concept de « rapport », il convient d'examiner les différences entre deux concepts synonymes : « relation » (Schwartz, 2006) et « rapport » non pas au savoir (Charlot, 1997, 2003, 2006) mais aux valeurs (Coenen-Huther, 2007), aux normes, aux jugements de valeur, aux choix. Même si « rapport » est le premier synonyme de « relation » et inversement « relation » le premier de « rapport », nous entendrons « relation » au sens de liaison entre deux choses, deux grandeurs, deux phénomènes ou deux éléments de même nature. « Rapport » sera entendu comme le lien entre deux objets ou éléments qui peuvent être de même nature mais qui peuvent aussi ne pas l'être, comme, entre une personne et une chose. Charlot et Beillerot ne considèrent pas le rapport au savoir comme une caractéristique ou une absence de caractéristique de l'individu mais comme un « *ensemble de relations et de processus* » (Charlot, 2006, p. 40). Nous pourrions en dire de même pour le rapport aux valeurs.

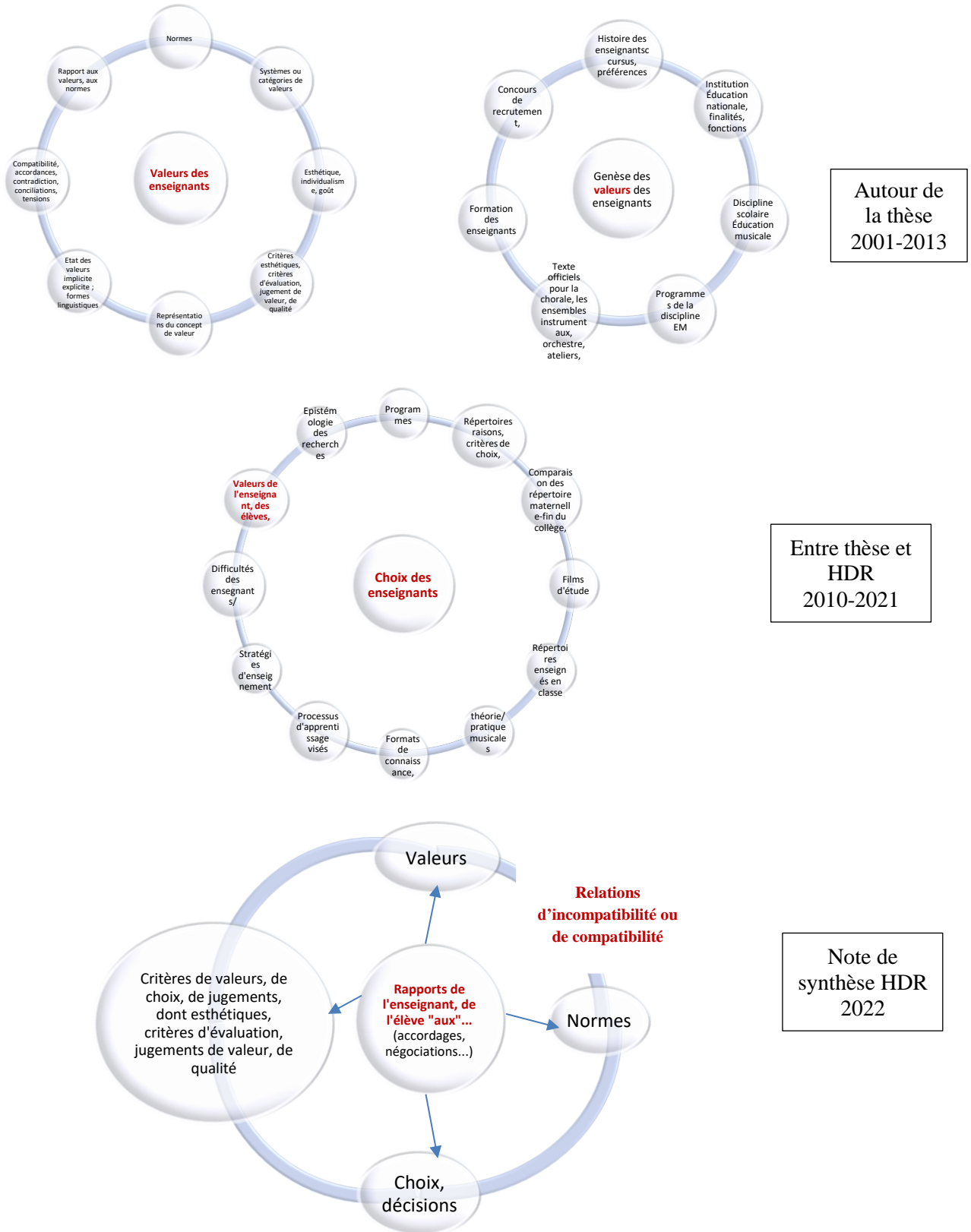
Ainsi, d'une part nous parlerons de « relations » entre valeurs et normes, entre valeurs et choix, entre valeurs, normes et choix (relation entre éléments de même nature), tandis que nous parlerons de « rapport » lorsqu'il est question de lien entre un individu (enseignant, élève, parent) et un ou des concept(s) comme les valeurs, les normes, les choix.

Une nouvelle ronde d'objets de recherche s'élabore (ronde n°4) et pourrait permettre à terme de comprendre les grands types de relations entre les concepts situés sur le pourtour, théorisées (au moins pour les valeurs) par Schwartz, comme : 1) les relations de compatibilité (autres synonymes présents dans la littérature : accordance, correspondance, affinité), 2) les relations d'incompatibilité (ou de contradictions, de tensions, de discordance, de dissonance, de conflit). Ces types de relations structureraient le rapport entre les concepts périphériques (les valeurs, les normes, les choix, ...) et le concept central (l'enseignant, l'élève), à la manière des représentations sociales (Schwartz, 2006).

Le rapport serait fondé, dans le cas de tensions, sur des conciliations nécessaires et donc des négociations, ou des arbitrages. La littérature évoque d'autres possibilités comme des accordages, des arrangements intra et inter-individuels, des constructions et des déconstructions des rapports.

La question générale n°4 serait : quel est le rapport intra et inter-individuel<sup>1</sup> des enseignants aux normes, aux valeurs (et aux choix qu'ils sont amenés à faire) lorsqu'ils sont dans l'exercice de leur métier en classe mais aussi en dehors de la classe, dans le cadre de leurs pratiques professionnelles ? Questionnent-ils leurs valeurs en lien ou pas avec leurs choix ? Comment repérer les éléments constitutifs et les conséquences de ce rapport : les tensions restent-elles irréductibles ou bien se négocient-elles, dans l'idée d'une conciliation plus ou moins nécessaire ? Y a-t-il compatibilité, incompatibilité, irréductibilité, contradictions, concordances, congruence, conflits, accordances, dissonances, désaccords, conciliations, arrangements intra et inter-individuels en lien avec les décisions prises, les choix faits ou à venir ?

<sup>1</sup> L'inter-individuel inclut l'élève, les parents d'élèves ou tout membre de la communauté éducatrice.



Autour de la thèse 2001-2013

Entre thèse et HDR 2010-2021

Note de synthèse HDR 2022

Ronde 4 - Succession des objets de recherche de la thèse à la note de synthèse : déplacement des objets de recherche du centre vers la périphérie (valeurs, choix) (non publié)

## 7. Relations entre valeurs...

### 7.1. La théorie des valeurs de la personne de Schwartz

La théorie développée par Schwartz (2006) (acte II scène 1), à partir d'études (entre 1988 et 2002) à très grande échelle (n=64271) et dans de nombreux pays (n=64), valide deux grands types de relations entretenues par les valeurs entre elles : la compatibilité ou l'antagonisme.

Pour l'auteur, cela revient à identifier la structure des valeurs. Lorsque l'individu agit selon telle ou telle valeur, les conséquences peuvent être soit compatibles, soit incompatibles avec une autre valeur. La structure des relations proviendrait de la structure des valeurs en relation les unes avec les autres. Ainsi, au sein de la catégorisation en dix valeurs<sup>1</sup> de Schwartz (figure 9), retenu pour notre argumentation<sup>2</sup>, la recherche de la réussite et du pouvoir sont en général compatibles, alors que réussite et bienveillance pourraient être en conflit. La recherche de la nouveauté et du changement (catégorie « stimulation ») a aussi des chances d'entrer en conflit avec la préservation des coutumes. Pour Schwartz, le choix d'effectuer une action sous tendue par une valeur particulière « *peut clairement transgresser les prescriptions d'une autre valeur* » (2006, p. 936). En utilisant le terme « *prescriptions* », Schwartz fait explicitement référence aux normes prescrites à partir d'une valeur, indiquant qu'il postule ainsi un lien étroit entre valeurs et normes. Dans ce cas, soit la personne se rend compte du fait que les deux actions sont « *dissonantes* », soit ce sont d'autres personnes qui mettent « *en lumière la contradiction pratique et logique entre l'action choisie et les valeurs contraires* » professées par la personne (2006, p. 936). En général selon l'auteur, les personnes ne poursuivent pas des valeurs antagonistes au sein du même acte, mais dans des actes, des moments, des contextes différents. Schwartz propose une figure circulaire (fig. 9) pour donner à voir les relations d'antagonisme ou de compatibilité entre valeurs. Il place les valeurs qui partagent « *le même grand type d'objectif motivationnel* » dans une même zone, à proximité (Schwartz, 2006, p. 936). En outre, « *deux grandes dimensions structurent et résument les relations d'antagonisme et de compatibilité. La première oppose l'ouverture au changement (« *openness to change* » : autonomie, stimulation et hédonisme) et la continuité (« *conservation* » : conformité, tradition, sécurité) » (2006, p. 937). Ainsi, l'indépendance de la pensée de l'action et des sensations et la disposition au changement ont de fortes chances de rentrer en conflit avec les valeurs « *qui mettent l'accent sur l'ordre, l'autolimitation, la préservation du passé et la résistance au changement* » (2006). La seconde dimension oppose le dépassement de soi (« *self-transcendance* » : universalisme et bienveillance) et l'affirmation de soi (« *self-enhancement* » : réussite, pouvoir). Ce sont alors respectivement « *les valeurs qui mettent en avant le bien-être et l'intérêt des autres (universalisme, bienveillance)* » et les « *valeurs qui mettent au premier plan la poursuite d'intérêts individuels, la réussite personnelle et la domination (pouvoir, réussite)* » qui s'opposent (2006). La structure circulaire proposée par Schwartz (figure 9) est aussi liée à l'idée que les valeurs formeraient « *un continuum en terme de motivations* » (2006) : par exemple entre pouvoir et réussite (reconnaissance sociale), entre réussite et hédonisme (satisfaction personnelle), entre bienveillance et tradition (dévouement envers le groupe d'appartenance), entre autonomie et universalisme (confiance en son jugement personnel, en la diversité), entre stimulation et autonomie (intérêt pour la nouveauté et la maîtrise), entre bienveillance et conformité (acceptation d'un comportement normatif, comme le respect qui facilite les relations avec les proches). Plus deux valeurs sont proches sur le cercle, plus les motivations sont similaires.*

<sup>1</sup> Pouvoir, réussite, hédonisme, stimulation, autonomie, universalisme, bienveillance, tradition, conformité, sécurité.

<sup>2</sup> Son équipe a proposé un autre modèle en 19 valeurs plus précis.



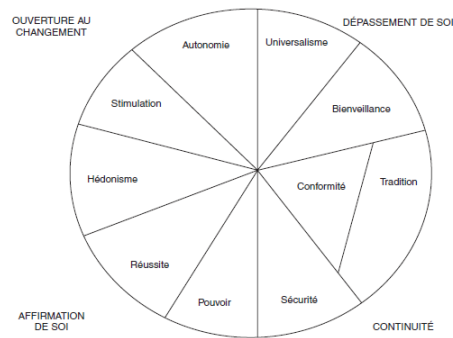


Figure 9 - Modèle théorique des relations entre les dix valeurs de base (Schwartz, 2006, p.964).

Plusieurs outils permettent leur mesure :

- Le questionnaire SVS ou *Schwartz Value Survey* traduit en 47 langues (1992, 2005) : constitué de deux listes de valeurs en lien avec les dix valeurs de base : 1) 30 *items* de buts potentiellement désirables et 2) 26 ou 27 *items* de manières d’agir potentiellement désirables. Chaque *item* est noté sur une échelle en 9 points.
- Le questionnaire PVQ ou Portrait Values Questionnaire (pour les enfants, les personnes âgées) : 40 courts portraits du même sexe que la personne interrogée. Chaque portrait décrit les objectifs et les aspirations ou souhaits d’une personne. Le nombre de portraits pour chaque valeur va de 3 à 6.

La théorie de Schwartz ainsi que le PVQ ont été utilisés par les concepteurs de l’enquête sociale européenne ESS *European Social Survey*, « comme base pour mettre au point une échelle des valeurs humaines » (2006, p. 941). Schwartz a calculé pour chaque échantillon la matrice des corrélations de Pearson des 56 ou 57 valeurs, puis effectué sur la matrice une analyse des plus petits espaces (Similarity Structure Analysis (SSA) ; les distances entre les points (les items) rendent compte des interrelations. La SSA fournit des représentations graphiques en deux dimensions des relations entre valeurs semblables. Autant les résultats montrent beaucoup de variations inter-individuelles dans l’importance attribuée aux dix valeurs de base, autant ils montrent aussi, au niveau de la société, des similitudes ou régularités dans la hiérarchie des valeurs. Cette tendance s’explique par « trois exigences de la nature humaine indispensables au fonctionnement social » (p. 945) : 1) « mettre en œuvre et préserver la coopération et le soutien entre les membres du groupe » (p. 945-946), 2) donner aux individus la motivation pour réussir une tâche (temps et effort nécessaires) 3) donner une légitimité à la satisfaction des besoins et désirs personnels, dans la mesure où cela ne s’oppose pas aux autres.

La structure des relations entre les dix valeurs pourrait avoir des fondements selon quatre principes :

- De relations de compatibilité ou d’antagonisme ;
- De type d’intérêt : individuel ou relation sociale entretenue avec les autres ;
- De gestion de l’anxiété générée par l’incertitude ;
- De pulsions biologiques et génétiques, car « les dix valeurs concordent avec les quatre pulsions innées proposées par Lawrence et Nohria (2002) » : vraisemblablement, ces quatre pulsions qui sont acquérir, relier, apprendre, défendre, « au cours de l’évolution, se sont dégagées comme un ensemble de règles pour la décision » (Schwartz, 2006, p. 948).

Les valeurs seraient donc en relation entre elles mais également avec d’autres concepts liés à l’action de l’individu.

Les causes de différences de valeurs inter-individuelles (continuité, conformité, changement), seraient les circonstances de la vie, l’âge, le niveau d’éducation, le sexe, le revenu.

Enfin Schwartz a examiné les « *processus par lesquels les valeurs peuvent influencer le comportement* » (2006, p. 953). Ce serait parce que les valeurs seraient activées, c'est-à-dire que la personne pense consciemment à une valeur, qu'elles auraient un effet (Verplanken et Holland, 2002, cités par Schwartz, 2006, p. 953). Les valeurs les plus importantes sont les plus accessibles et ont les liens les plus forts avec les comportements. Elles constituent des « *objectifs permanents* » (Schwartz, Sagiv, Boehnke, 2000, cités par Schwartz, 2006, p. 955) ; elles influenceraient l'attention, la perception et l'interprétation des situations. Schwartz explique que, d'après les résultats obtenus, la « validité » de la théorie qu'il expose ne dépend pas de la manière dont les valeurs sont mesurées : que les questions portent explicitement ou implicitement sur les valeurs des interrogés, les dix mêmes valeurs apparaissent quand même (2006, p. 960). Ce dernier point rejoint nos propres constats.

## **7.2. Transposition de cette théorie à nos préoccupations, comparaisons**

Cette théorie et ce « *modèle théorique des relations entre les dix valeurs de base* » (Schwartz, 2006, p. 964) pourraient-ils être empruntés pour analyser les relations entre valeurs, normes et choix des enseignants, au sein des pratiques enseignantes, dans et en dehors de la classe ? Certains de nos résultats font écho à ceux énoncés par Schwartz : même si des adaptations sont nécessaires au niveau des catégories des 10 valeurs, cela semble possible (figure 10). Au niveau méthodologique, des emprunts pourraient également être faits en les adaptant. Les quatre principes relevés par Schwartz qui structurent les relations entre valeurs nous semblent pouvoir servir d'assise théorique d'analyse des relations : 1) compatibilité/antagonisme, 2) intérêt individuel/inter-individuel, 3) gestion anxio-gène, incertitude / non anxio-gène, certitudes, 4) selon les pulsions biologiques. Enfin avant de répliquer des enquêtes, les résultats obtenus dans nos différentes études mériteraient d'être comparés avec les enquêtes menées par Schwartz, afin de faire émerger les points communs et les différences. Parmi ces points communs, nous pouvons citer par exemple :

- Le fait que les 23 enseignants déclarent lors de l'entretien post observation de classe que les circonstances dans lesquelles la question des valeurs se présente sont en tension, pour les deux premières catégories, entre des circonstances vécues négativement, subies, (blocages, conflits entre élèves, règlement de conflits, impolitesse, grossièretés, racisme) et des circonstances vécues positivement (apports positifs du cours d'Éducation musicale ; élèves ouverts au débat, à la discussion, aux faits musicaux d'une manière générale ou religieux et profane par exemple ; moments véhiculant du plaisir, de la passion, de l'écoute...). Ces résultats rappellent le troisième des quatre principes structurant les relations entre valeurs ;
- Le lien entre l'ancienneté dans le métier et le choix des répertoires traditionnels autres que français dont nous avons vu qu'il était le fait des jeunes enseignants (acte II, scène 2, répertoires enseignés lors de l'écoute d'œuvres) ;
- Le fait que quand nous avons posé la question des valeurs d'une manière générale, d'abord implicitement puis explicitement (dans la chronologie de l'enquête), l'ordre des grandes catégories de valeurs énoncées était le même (acte II, scène 3).

En revanche, nous remarquons, par exemple, contrairement à l'étude de Schwartz, que le genre (homme, femme) dans notre étude n'influerait pas les choix en matière de répertoires écoutés et nous pourrions dire, par inférence, en matière de valeurs esthétiques.

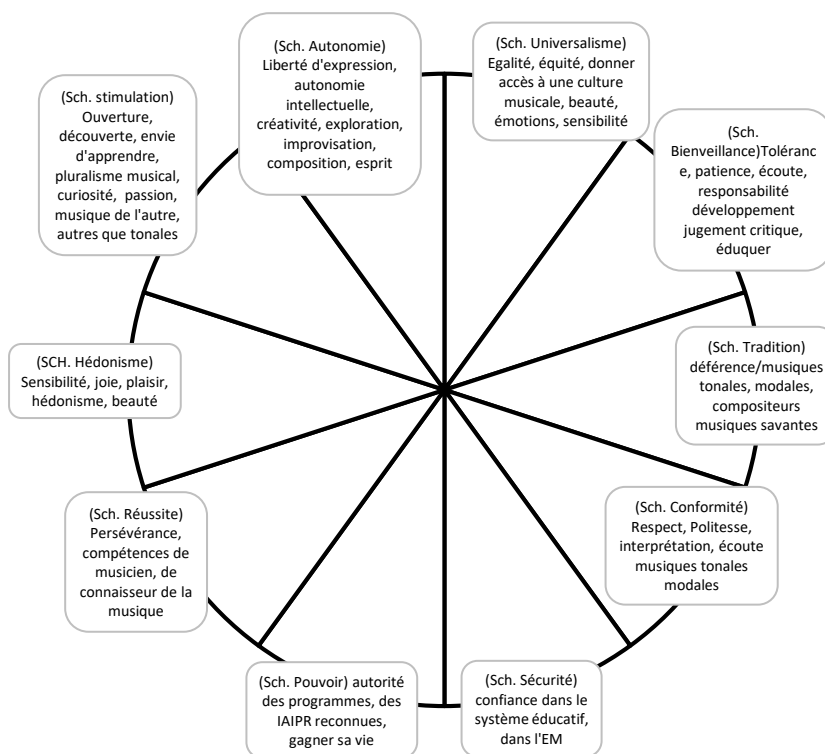


Figure 10 - Réponses des enseignants d'EM, enquête 2004-2005, à partir du modèle théorique de Schwartz (Sch.) (non publié)

La poursuite de travaux de comparaison entre les valeurs des enseignants, quelle que soit leur discipline et les valeurs des personnes recherchées dans les enquêtes internationales, comme celle que nous venons de citer (et comme celles que nous avons citées dans la thèse<sup>1</sup>), semble une piste à ne pas négliger pour qui veut comprendre l'articulation entre le monde de l'éducation et la société civile.

## 8. ... et rapport aux valeurs, au sens de représentation agissante

À plusieurs reprises, nous avons évoqué la question du rapport des enseignants à leurs valeurs, dès l'introduction de la thèse et dans les conclusions de deux articles (2013, 2019). Ainsi, nous écrivions en 2008, dans l'introduction de la thèse : « *L'enjeu politique n'est pas loin. Enjeu politique<sup>2</sup> en termes d'information, de formation et, dès lors, de changement dans la manière dont les jeunes enseignants vont construire leur rapport aux valeurs. Cet aspect est laissé de côté dans le cadre du projet de la thèse.* » (Tripier-Mondancin, 2008d, p. 23). Toujours dans la thèse, dans le cadre théorique (2008, p. 91), nous résumions la lecture de l'article de Heinich (2006) dans une figure que nous avons légendée à tort, en partie, « *Modélisation d'une méthode de traitement du rapport aux valeurs* ». Tout d'abord, même si Heinich ne cherchait pas à modéliser, nous aurions dû parler de modèle et non pas de modélisation. Ensuite, nous avons lu ces réflexions comme des prémices à une réflexion sur les rapports aux valeurs, expression qu'elle emploie à plusieurs reprises dans cet article. Prémices car elle signale que le rapport aux valeurs est un des points aveugles de la sociologie. Ce rapport passerait par des « prises », ou critères, qui aideraient un acteur à qualifier, à porter un jugement, à justifier une évaluation

<sup>1</sup> Voir pour cela dans la thèse et dans l'article de 2013 les grandes enquêtes menées auprès du grand public, dès 1943, dont celles menées par l'EVS (European Value Survey) et l'ARVAL (Association pour la Recherche sur les systèmes de VALEurs), en France. Les questionnaires élaborés dans le cadre de ces études, étaient destinés à « *mesurer les systèmes de valeurs des Européens, suivre ensuite leur évolution dans le temps* » (Bréchon, 2000, p. 11).

<sup>2</sup> D'après Jean-Marie van der Maren, le but des recherches sur les enjeux politiques est de « *changer les valeurs (normes) ou les besoins afin de modifier les conduites. Il s'agit d'énoncer et de légitimer un nouveau projet pour modifier, sinon transformer, les pratiques de l'école* » (1996, p. 63).

d'un objet, par exemple une œuvre d'art. Si nous disions, dans l'introduction de la thèse, que le rapport aux valeurs était laissé de côté, nous comprenons que notre préoccupation à long terme visait déjà la compréhension de ces rapports aux valeurs. Le paragraphe suivant, qui en témoigne, nous a permis, d'après les lectures que nous avons faites, de résumer trois « *prises de positions individuelles parfois partagées* », « par rapport aux valeurs » :

- « Première position : avoir des valeurs ou ne pas en avoir<sup>1</sup>. Si la question est intéressante épistémologiquement, ou philosophiquement parlant, un enseignant, en France, peut-il déclarer ne pas avoir de valeurs sachant que le professeur est censé : "Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable" ?, d'après le Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres (Arrêté du 19-12-2006, JO du 28-12-2006) » (Tripier-Mondancin, 2008d, p. 93-94)
- « Deuxième position ; hiérarchiser les valeurs ou ne pas les hiérarchiser ? Est-il possible de ne pas les hiérarchiser sans que cela soit en contradiction avec l'idée même de valeur qui mesure ? » (Tripier-Mondancin, 2008d, p. 94).
- « Une troisième position consisterait à adhérer, appartenir au monde moral ou éthique des minimalistes (Ogien, 2007), ou bien à celui des maximalistes (Aristote, Kant par exemple) » (Tripier-Mondancin, 2008d, p. 94) :

« Imaginez un monde dans lequel on pourrait vous juger "immoral" non seulement pour vos actions, mais aussi pour vos pensées, vos désirs, vos fantasmes ou vos traits de "caractère". [...] En tous cas, ce monde existe, en pensée au moins. C'est celui que des philosophes, apparemment bien intentionnés, soucieux de notre "bien" et de notre épanouissement personnel, inquiets de nous voir agir assez systématiquement contre notre "nature" ou notre "dignité" ont élaboré pendant des siècles. [...] J'appelle « maximaliste » un tel monde moral et, par contraste, "minimalistes" des mondes moraux moins envahissants, dans lesquels, par exemple, toute l'éthique se résume au souci d'éviter de nuire délibérément à autrui. [...] Toute l'histoire de la philosophie morale récente donne l'impression de se résumer à un combat contre le minimalisme. [...] Même les plus libéraux des philosophes rejettent le minimalisme moral. » (Ogien, 2007, p. 11-13). « Pour l'éthique minimale, la vocation de la morale n'est pas de régenter absolument tous les aspects de notre existence, mais d'affirmer des principes élémentaires de coexistence des libertés individuelles et de coopération sociale équitable » (Ogien, 2007, p. 197).

En 2013, nous écrivions « *Notre démarche est à visée descriptive, compréhensive sur la base d'observations empiriques : nous souhaitons à long terme établir une forme de modélisation du rapport aux valeurs à partir de l'analyse croisée de situations en regard de théories existantes.* » (Tripier-Mondancin, 2013a, p. 228). Or nous avons commencé cette année-là à faire explicitement le lien entre certaines des réponses recueillies lors de notre première enquête et la question du rapport aux valeurs, dans un article publié en amont de la thèse (2006b). Cette étude n'avait pas été intégrée dans la thèse, mais l'article de 2013 a été l'occasion de relever le fait qu'elle contribuait à une première compréhension de ce rapport, même si certains de ces résultats étaient loin d'être tous représentatifs<sup>2</sup>. Ainsi nous posions les hypothèses suivantes : « *les enseignants auraient davantage de facilité à expliciter les valeurs que les non-enseignants [...] Les enseignants de musique explicitent d'autant mieux les questions relatives aux valeurs 1) qu'ils ont intériorisé de grandes références en termes de systèmes de valeurs et de normes, 2) que 78,5 % des 191 enseignants déclarent que le fait musical religieux est aussi important*

<sup>1</sup> On pourrait ajouter « ou ne pas vouloir dire que l'on en a ou que l'on n'en a pas » ; notre enquête a toujours laissé la possibilité aux interrogés de refuser de répondre à la question des valeurs.

<sup>2</sup> Pour rappel, les échantillons vont de 191 participants à 23 participants, selon les différents moments de l'enquête.

que le profane, opérationnalisant ainsi une forme de neutralité laïque et que, dans tous les cas, ils enseignent dans l'école républicaine française. » (2013a, p. 239). En outre, « par extension, les enseignants, quelle que soit leur discipline, auraient des facilités pour expliciter leur rapport aux valeurs en raison des normes véhiculées et diffusées par l'école républicaine à travers les instructions officielles ou lors de la formation continuée, par exemple. » (2013a, p. 239). Parmi les indicateurs retenus, nous avons examiné les rapports déclarés au concept même de valeur (2006b), aux programmes, aux inspections pédagogiques effectuées par les Inspecteurs d'Académie, Inspecteurs Pédagogiques Régionaux (IA IPR).

Enfin, un de nos derniers articles (2019) évoque implicitement ces questions, en terme de « rapport au travail », de « rapport aux familles » et de « rapport aux difficultés ». Le rapport aux difficultés est différemment énoncé, selon que ce sont les professeurs d'instruments recrutés par le CRR de Toulouse (PI), ou les professeurs d'éducation musicale et de chant choral (PEMCC) en poste dans l'Éducation nationale qui s'expriment. Ainsi le rapport au travail des PI semble en pleine crise de transition : ils déclarent subir et refuser ces difficultés. Les PEMCC traitent les difficultés comme étant ordinaires. Le rapport aux familles semble poser un peu moins de problème. Nos « résultats invitent à la déconstruction du rapport aux difficultés, afin de mieux les traiter » (Roubertie et al., 2019, p. 14). Nous concluons au lien possible et sans doute déterminant entre « quelques conflits de valeurs intra et inter-individuels » et « les éléments qui déstabilisent les enseignants ». Le rapport aux valeurs pourrait constituer un élément explicatif. Cela nous fait dire que « Parce que le déficit de formation apparaît comme la cause des difficultés la plus fréquemment déclarée par les PI eux-mêmes, nous pensons que si ces conflits [de valeurs] étaient déconstruits lors de formations communes (initiale et continue) aux deux populations d'enseignants appelés à coopérer dans ces dispositifs, alors des alternatives, voire des accordances pourraient être co-construites » (2019, p. 14). C'est à la fois la question des relations entre valeurs (cf. Schwartz, *supra*) et la question du rapport « effectif des acteurs aux valeurs » (Glevarec et Heinich 2017, s. p.) que ce dernier article met en avant ; c dans le sens qu'elles nous contraignent, elles agissent sur nos perceptions. Si nous reprenons la proposition de Marcel (citée dans cette scène 2) nous pourrions ajouter les valeurs à la liste des éléments qui déterminent l'enseignant : les pratiques enseignantes « mettent en scène un enseignant, un sujet ni [totalement] déterminé par son histoire, sa classe sociale », ses valeurs, « son travail, ou son institution d'exercice, ni totalement souverain dans ses choix et ses décisions » (2014, p.85).

Nous ajoutons que le cadre épistémologique de la « recherche-intervention » qui questionne le lien entre demande sociale et recherche en sciences de l'éducation, symbolisé par le trait d'union (Marcel, 2016, p. 15), pourrait être tout à fait adapté à des travaux de recherche consacrés aux questions de rapports aux difficultés, aux valeurs, aux choix et décisions : « La recherche-intervention en sciences de l'éducation se définit comme une démarche en lien avec une demande sociale, formalisée à des degrés divers (pouvant aller jusqu'à une commande). Cette démarche globale se traduit par une interdépendance fondatrice de la recherche et de l'intervention, interdépendance qui n'exclut pas, simultanément, l'autonomie relative de chacune des deux sphères. Deux précisions sont nécessaires :

– la tension autonomie/interdépendance est matérialisée par le trait d'union sur lequel repose la globalité, la cohérence, la recevabilité et la spécificité de la démarche ;

– la commande, quand elle est formalisée, permet de stabiliser, au sein de la démarche, un espace pour déployer une recherche dont la problématique est ancrée dans les préoccupations qui ont généré la demande et dont les résultats sont mis au service d'une forme de conseil ou d'ingénierie permettant de prendre en charge ces préoccupations. En ce sens, elle protège et garantit la globalité de la démarche. » (Marcel, 2016, p. 26).

## 9. Théories des choix et des décisions, valeurs, autonomie

De la question des valeurs déclarées des enseignants (2001-2013, 2018), nous sommes passée à celle des choix des enseignants et des raisons de leurs choix, afin de comprendre peu à peu la rationalité des actions de l'enseignant, comme la qualifient Dessus et Maurice (1998). Durant ces années de recherche, nous n'avons pas pris le temps de conceptualiser la notion de choix. En effet, d'autres cadres théoriques se sont interposés, imposés, en lien avec ce sur quoi portent les choix des enseignants d'Éducation musicale, selon les activités durant lesquelles ils inscrivent leurs actions en particulier (planification des cours, classe). Les discussions avec Jean-François Marcel générées par l'écriture de cette NdS, nous conduisent désormais à évaluer la pertinence de l'adossement des problématisations successives aux théories de la décision, dans l'optique de futurs travaux. Le concept de décision devrait permettre notamment de relier les objets de recherche questionnés entre 2001 et 2021 à ceux qui pourraient être développés, c'est-à-dire la compréhension des liens entre valeurs, rapport aux valeurs et processus de décision des enseignants au sein des pratiques enseignantes.

Cet écrit est l'occasion de poser quelques repères sur les théories des décisions et des choix. Rappelons une nouvelle fois que si l'enseignant n'est jamais « *totalelement souverain dans ses choix et décisions* », il dispose néanmoins d'une marge d'autonomie (Marcel, 2014). Ce postulat entraîne plusieurs questions. Dans le cas où l'enseignant est vu comme un décideur et l'enseignement une succession de décisions, ce qui est loin de recouvrir l'essentiel des comportements de l'enseignant (Yinger, 1986 cité par Riff, Durand, 1993, p. 89), qu'en est-il de l'autonomie de l'enseignant ? Sur quels facteurs est-elle fondée ? Selon Begin les actions sont orientées par les normes, adaptées à un mode hétéronome de régulation des conduites, ou par les valeurs, adaptées à un mode autonome de régulation des conduites (2018). Ramenées à l'enseignement, les conduites font référence aux conduites de l'enseignant, dont ses prises de décisions, durant la séance, à la conduite des élèves par l'enseignant, enfin aux conduite(s) des élèves.

Valeurs, autonomie, normes, hétéronomie, choix et décisions seraient inter-reliés et concerneraient enseignants et élèves.

### 9.1. Acception, dénotation, liens aux valeurs

Choix et décisions sont reliés tout d'abord au niveau définitoire. Dans les deux cas, « décision » et « choix » sont considérés, dans un sens premier et par métonymie, comme l'action (« *de décider quelque chose ou de se décider* » ; « *action de choisir quelqu'un, quelque chose, de préférence à un-e autre* ») et le résultat de l'action (ce qui est décidé ; ce qui est choisi). La décision serait, du point de vue de la psychologie, un « *choix réfléchi de l'une des issues au terme d'une délibération* » (Legrand 1972, cité par le TLfi). En droit administratif, la décision correspond à une « *disposition arrêtée par une autorité compétente* ». Les synonymes de « décision » confirment la dimension juridique, l'idée d'arrêt de la réflexion dans un décret, un jugement. Selon Mouloud, « *Le jugement est l'acte de la pensée qui affirme ou nie et qui pose ainsi le vrai ; plus largement c'est le point d'arrêt d'un problème qui s'achève dans une décision [...] Le jugement synthétise les contenus de la perception ou de la représentation et les porte au niveau d'un critère de vérité qui permet leur affirmation* » (2006, cité par Tripier-Mondancin, 2008d p. 69). La décision, en tant que point d'arrêt des délibérations à diverses alternatives de choix, serait consécutive à un choix. La décision serait postérieure au choix. Pourtant Ricoeur attire l'attention sur l'idée selon laquelle « *on ne doit pas être dupe de l'analyse classique qui distingue dans le temps, plusieurs phases de l'activité volontaire : délibération, décision, exécution. La décision ne succède pas purement et simplement de la délibération, ni non plus l'action à la décision* » (1949, p. 187, cité par le Tlfi). Ce à quoi fait référence Ricoeur est une manière de caractériser en trois étapes le processus des décisions, tel que pensé dans l'approche - par le processus et non par le résultat - dite de rationalité limitée théorisée par Mintzberg et al. (1976, cités par Loubaresse, 2013) :

- Identification du problème (reconnaissance et diagnostic)
- Développement de solutions (schématisation du problème, recherche de solutions, évaluation, négociation)
- Sélection de la solution préférée (impliquant formulation de jugements, d'analyses, de négociations, d'évaluations), pour autoriser *in fine* la décision, l'exécution, l'acte.

Sfez résume ce processus à trois « moments » : « *préparation, décision, exécution* » (1984-2004, p. 3). Comme Ricoeur, Sfez relève les limites de ce processus : « *on agit souvent avant même d'avoir conçu ou choisi* » ; de plus, ce processus n'est pas susceptible de fractionnement, il est continu.

En matière de synonyme, il apparaît que « choix » est le 28<sup>e</sup> synonyme de « décision » et, inversement, « décision » le 28<sup>e</sup> synonyme de « choix ». L'équivalence de ces positions constitue une forme de confirmation des liens. Jugement est le 12<sup>e</sup> synonyme de décision cité dans le Tlfi et le 15<sup>e</sup> dans le D.E.S. (Crisco). Notre idée d'examiner en 2016 les jugements de valeur pour atteindre les valeurs, par exemple esthétiques, énoncées en classe, pourrait aussi permettre de comprendre les décisions en tant que résultat et processus (4<sup>e</sup> colloque ARCD, 2016, communication non publiée). Les liens entre valeurs et décisions seraient confirmés par le biais des jugements. Les jugements seraient en quelque sorte une forme de confirmation du rapport aux normes et aux valeurs. En outre, bon nombre de valeurs sont citées en tant que synonymes de décision. Cela semble indiquer la proximité entre les valeurs et le processus de décision, voire le résultat de la décision. Ainsi les décisions, d'après ces synonymes, témoigneraient du « courage », de la « volonté », de « l'énergie », de la « fermeté », de la « détermination », de « l'audace », du « cran », de « l'assurance » du décideur. Décider serait donc faire preuve de valeurs. Certaines de ces notions sont qualifiées de « *grandes vertus* » par Comte-Sponville. Une vertu serait « *une force qui agit ou qui peut agir* » (Comte Sponville, 1995, p. 9) ; les vertus seraient « *nos valeurs morales, si l'on veut, mais incarnées, autant que nous le pouvons, mais vécues, mais en actes* » (1995, p.12). Les valeurs-vertus joueraient ainsi un rôle dans les décisions. En ce qui concerne les synonymes de « choix », il est aussi question de valeurs, même si elles sont moins nombreuses : volonté (citée en 11<sup>e</sup> position dans le Tlfi) et liberté (13<sup>e</sup>/non classée dans les 32 premiers sur 51 synonymes).

Si normes et valeurs s'opérationnalisent dans des choix et des décisions, de fait ces dernières ne témoigneraient-elles pas d'un rapport de compatibilité aux valeurs ou aux normes concernées ?

Deux antonymes de choix et de décision (tableau 13) sont communs : indécision et hésitation. Cela montre en négatif les liens que choix et décisions entretiennent entre eux : les deux répondent à des situations dans lesquelles il peut y avoir incertitude, hésitation. Certains de ces antonymes rappellent certains énoncés, non seulement de circonstances dans lesquelles les enseignants d'Éducation musicale interrogés dans nos différentes enquêtes (n=23) ont déclaré que la question des valeurs se pose (2006b, 2013a), mais encore, de difficultés déclarées principalement par les professeurs d'instrument, dans le projet de pratiques orchestrales analysé au sein du groupe de recherche collaborative ÉMIS. D'après les synonymes et antonymes, choix et décisions ne répondent pas tout à fait de la même manière à ces situations d'indécision, d'incertitude, de flottement : si, durant la phase de choix, il y a discussion, négociation, par exemple de valeurs, une fois que la décision est prise, la discussion s'arrête (comme dans un jugement), la décision se fait norme, la discussion n'a plus lieu d'être à moins qu'il ne soit décidé que la décision soit révisable. La décision, écrit Sfez, « *a pour fonction de permettre à l'acteur d'agir* » (1984-2004, p. 5).

Ces traits confirment que la décision - qui peut aller jusqu'au point d'arrêt que constituent les lois, les décrets, les arrêtés, les édits, les ordres, les prescriptions, les sentences, les verdicts (tous synonymes)-

serait davantage du côté du langage de la norme<sup>1</sup>, du jugement, voire de la vertu, ce qui n'empêcherait pas de remonter par inférence aux valeurs qui ont présidé à la décision. Les choix (avec critère, sélection, liberté) seraient en revanche reliés au langage des valeurs, des critères dans l'idée d'inférer des normes entre lesquelles décider (tableau 13).

Concepts clés du processus de décision	Choix	Décisions
<b>Antonymes des concepts clés</b>	Abandon, abstention, hésitation, indécision, obligation, temporisation	Atermoiement, balancement, crainte, délibération, doute, flottement, hésitation, incertitude, indécision, indétermination, irrésolution, mollesse, perplexité, pusillanimité, tâtonnement, tergiversation, vacillation
<b>Concepts en lien</b>	Valeurs explicites et implicites > Normes explicites et implicites Critères Raisons	Normes explicites et implicites > Valeurs-vertus explicites et implicites Jugements
<b>Concepts en lien communs</b>	Jugements de valeur	
<b>Mode de régulation des conduites</b>	Mode plutôt autonome	Mode plutôt hétéronome

Tableau 13 - Langage des décisions, des choix, des normes et des valeurs, concepts interliés (non publié)

Au-delà des acceptations des mots, les théories de la décision se sont –elles développées indépendamment des théories du choix ?

Ainsi, la théorie du choix rationnel (Meadwell, 2002, Boudon, 2004) correspond-elle à l'approche théorique des décisions dite de rationalité absolue (Loubaresse, 2013), ou à la théorie de la décision (Kast, 2002) ou encore aux « *modèles traditionnels de décision* » (Riff, Durand, 1993, p. 99) ? La théorie du choix rationnel limité, *bounded rationality* (Simon, 1957) correspond-elle aux « modèles de décision » à rationalité limitée (Riff, Durand, 1993, p. 91) ? Lorsqu'il est question de choix et de décisions, les chercheurs parlent-ils plutôt de théories, d'approches théoriques, de modèles ? Parmi ces théories, lesquelles sont les plus adaptées pour analyser et comprendre les pratiques enseignantes par essence complexes (Riff, Durand, 1993 ; Van der Maren, 1996) ?

## 9.2. Théorie des jeux, de la décision : brève histoire

La littérature à propos des théories du choix et de la décision est abondante. Il ne s'agit pas de prétendre faire une revue de littérature complète des travaux afférents. Il s'agit d'en saisir - choisir - des éléments caractéristiques dans l'idée de poser des jalons pour des travaux à venir.

Selon les chercheurs, il sera question de théorie de la décision (Sfez, 2004 ; Loubaresse, 2013 ; Kast, 2002) ou de la théorie du choix (Meadwell, 2002 ; Boudon, 2004 ; Ferrière, 2011). Dans les deux cas, le lecteur peut remarquer une grande correspondance entre ce que recouvrent les concepts.

De nombreuses théories de la décision émaillent l'histoire de l'homme, dès l'antiquité grecque, depuis que la raison (le logos) se mêle à l'échange, pour partager, mesurer (Sfez, 1984-2004, p. 9). Décisions, valeurs et normes se trouvent associées : « *la bonne décision, belle et vraie est la décision droite* » dans la philosophie de Platon (Sfez, p. 10). Le langage employé (le bon, le beau, le vrai) semble plutôt faire référence à des normes qu'à des valeurs. Plus tard, l'étude des jeux (microcosmes de situations réelles) au XVII<sup>e</sup> et au XVIII<sup>e</sup> siècle a été le point de départ des formalisations mathématiques de l'incertitude qui ont généré la théorie des probabilités qui s'est développée durant tout le XIX<sup>e</sup> siècle (elle-même également issue des statistiques sociales et économiques). La théorie des probabilités va s'appliquer aux statistiques, aux théories des jeux et des décisions. La théorie des jeux, qui voit le jour sous sa forme moderne durant la Seconde Guerre mondiale (Kast, 2002, p. 15), a aussi été le point de départ de la

<sup>1</sup> Nous empruntons l'expression à Begin (2018).



théorie de la décision telle qu'elle apparue dans les années 1950 (p. 7). Sans nous apesantir sur les théories du jeu, nous rappelons que la didactique fait le lien entre jeu et action conjointe : le jeu, modèle de l'activité humaine, s'est fait modèle de la théorie de l'action conjointe (Sensevy, 2012). Depuis les années 1950, en lien avec la description et la résolution de problèmes de décision, les théorisations des choix et des décisions vont utiliser ces formalisations de l'incertitude (statistiques, probabilités). Ce sont Wald (1950) et Savage (1954) (cités par Kast, p. 15) qui firent le lien entre « *les fondements de la statistique, des probabilités et des décisions* ». La théorie de la décision s'est développée au carrefour de plusieurs disciplines comme l'économie, la gestion, la psychologie cognitive, les statistiques, les mathématiques (Kast, 2002).

### 9.3. Rationalité absolue

Les décisions économiques par nature quantifiées ont fondé des analyses selon des méthodes quantitatives, en faisant appel aux mathématiques et aux statistiques. Une première approche théorique se dessinait : l'approche dite de rationalité absolue. C'est le courant le plus ancien des théories. Le décideur, doté d'un système de préférences, vise à optimiser les décisions, à partir d'une connaissance exhaustive de l'ensemble des alternatives et de leurs conséquences ; il applique des critères de choix objectifs. L'approche le conduit à choisir la meilleure des solutions possibles, quel que soit le décideur, quel que soit l'environnement, complexe ou simple (Loubaresse, 2013 ; Lebraty, 2015). Cette approche, fondée sur les mathématiques, est aussi qualifiée par Boudon de théorie du choix rationnel : c'est une variante, dans le champ économique, de l'individualisme méthodologique, selon lequel « *les actions individuelles obéiraient à des motivations utilitaristes* » ou selon un « *calcul coût-avantage* », un « *calcul coût-bénéfice* », ce qui la rend accessible au formalisme mathématique (Boudon, 2004, p. 282, 284). Cette théorie du choix rationnel a été critiquée pour son irréalisme (Meadwell, 2002 ; Ferrière, 2011). Parmi les théoriciens de cette approche, on trouve Bayes, Nash, Roy, Le Cun, Akerlof. Pourtant, si ce courant est ancien et qu'il a fait l'objet de critiques, un courant des sciences cognitives s'appuie aujourd'hui sur la théorie Bayésienne<sup>1</sup> pour modéliser des phénomènes psychologiques très divers, comme la perception, les inférences statistiques, la prise de décision, l'apprentissage. Dehaene parle de « *révolution Bayésienne* » parce que cette théorie « envahit » très rapidement un grand nombre de domaines en lien avec la cognition (2012). Cette théorie « *fournit un modèle mathématique de la manière optimale de mener un raisonnement plausible en présence d'incertitudes. Dès la naissance, le bébé semble doté de compétences pour ce type de raisonnement probabiliste* » (Dehaene, p. 339).

### 9.4. Rationalité limitée

Les difficultés rencontrées par cette approche dite de rationalité absolue, du fait que tout n'est pas quantifiable aisément, par exemple les comportements des consommateurs, ou un environnement trop complexe pour pouvoir être analysé, ont amené la psychologie, notamment cognitive (Petit parle de « *psychologie économique* »), à étudier les comportements des individus durant le processus de choix, de décision (Petit, 2013, Loubaresse, 2013). Ainsi Simon fut amené à proposer un modèle alternatif de prise de décision, soit la théorie de la rationalité limitée, *Bounded rationality* : les agents n'ont pas toujours le temps de prendre en compte les informations pour prendre la décision optimale, nos jugements peuvent être influencés par nos humeurs, nos émotions, « *nos calculs sont le fruit d'un processus cognitif imparfait, incomplet* », l'hypothèse de la rationalité absolue n'est pas confirmée (Petit, 2013). Loubaresse parle de limites cognitives. Selon Petit, Simon a contribué à l'essor de la psychologie économique (2013). C'est sans doute parce qu'il a cherché à faire la jonction entre théorie de la décision fondée sur la rationalité absolue et théorie des organisations, que Simon a développé l'idée de rationalité limitée. La critique de la décision, publiée par Sfez en 1973<sup>2</sup> dans sa première édition,

<sup>1</sup> Du révérend Thomas Bayes, (~1701-1761) qui étudia la logique et la théologie à l'université d'Édimbourg (Dehaene, 2012, p. 340).

<sup>2</sup> Cet ouvrage a été réédité quatre fois depuis, en 1988, 1994 et 2004 pour l'édition consultée.

passait en revue les travaux portant sur la rationalité absolue. Les critiques ont porté sur le fait que les décisions ne sont explicables ni par un processus linéaire (décrit par Mintzberg et al., *cf. supra*), ni comme l'expression singulière de la rationalité d'un individu, ni du fait de la liberté du décideur. La décision serait un compromis entre plusieurs rationalités. Loubaresse mentionne deux formes de rationalité limitée : la rationalité limitée substantielle (*substantive* pour Simon, 1976) qui prend en compte les limites liées à la complexité de l'environnement et la rationalité limitée procédurale (1976) qui prend en compte les limites cognitives du décideur. Dans ces cas, le système des préférences du décideur change en fonction des situations ; le décideur ne cherche pas à optimiser sa décision mais s'arrête dès qu'une solution satisfait ses besoins. Parmi les chercheurs qui ont théorisé cette approche, on peut citer Simon, March, Mintzberg, Le Moigne.

### 9.5. Rationalité située

Une troisième et dernière approche est théorisée sous l'appellation de rationalité située, plus récente encore que les précédentes. Ce n'est plus l'optimisation par le calcul qui est recherchée (rationalité absolue), ni la négociation d'une solution satisfaisante (rationalité limitée) mais la construction de sens, grâce au collectif, en environnement extrême, dans lequel il peut y avoir un danger, qui peut évoluer vite : les décideurs font appel à leur expérience par comparaison ; c'est aussi, parce qu'ils feraient appel à leur ignorance, que certains seraient considérés comme des experts (ils savent ce qu'ils ne savent pas) (Lebraty, 2015). Les chercheurs qui l'ont théorisée sont, entre autres, Weick, Ostrom et Gomez.

Ramenées à l'enseignement, les théories du jeu et des décisions à rationalité limitée et située sembleraient adaptées et pertinentes à l'analyse des décisions. C'est aussi une des conclusions de Riff et Durand (1993, p. 99).

### 9.6. Théories de la décision et pratiques enseignantes

Les sciences de l'éducation depuis plusieurs décennies et, plus récemment, les didactiques s'intéressent également aux théories des choix et des décisions. Nous prenons appui sur deux premiers articles en particulier : celui de Riff et Durand (1993), celui de Dessus et de Maurice (1998). Un article récent propose un état de l'art dans le champ des didactiques des disciplines en citant plusieurs travaux (Perrin-Glorian, 2002 ; Lima, 2005 ; Bécu-Robinault, 2007 ; Robert, 2008 ; Jameau, 2012 ; Calmette, 2012, Brasset, 2017, cités par Bonnat et al., 2020 p. 70).

Riff et Durand proposent un bilan sur l'analyse du travail de l'enseignant à partir de recherches descriptives, entre autres en éducation physique et sportive, à partir de deux phases : la phase interactive durant laquelle l'enseignant est en contact avec les élèves, la phase qualifiée de pré ou post active, soit avant et après la séance (phase de planification). La première partie traite de la planification vue comme une activité de choix, de décision. Pour des raisons de priorité, nous ne résumons pas ici les travaux cités par les auteurs au sujet de ce sur quoi portent les décisions des enseignants en matière de planification, mais aussi en matière de modèles de planification utilisés par des formateurs. Nous pourrions y revenir plus tard, si besoin<sup>1</sup>. La deuxième partie traite de la phase d'interaction enseignant-élèves. Les études sont fondées sur le postulat que l'enseignant est un décideur et l'enseignement une succession de décisions : « *Tout acte d'enseignement est le résultat d'une décision, soit consciente, soit inconsciente de l'enseignant après qu'il a opéré un traitement complexe de l'information disponible* » (Shavelson, 1973, p. 144, cité par Riff et Durand, p. 89). Des modèles de décision des enseignants au cours de l'interaction sont proposés. Le premier dû à Shavelson (1976) « *inspiré des théories*

<sup>1</sup> Par exemple, Taylor (1970, cité par Riff et Durand, p. 85) examine les choix de 261 enseignants en littérature sciences et géographie : la planification a pour objectifs d'impliquer et d'intéresser les élèves. Zahorik (1975, cité par Riff et Durand, p. 85) a étudié les décisions de planification dans l'ordre dans lequel 194 enseignants les ont prises : 81% prennent des décisions en lien avec l'activité des élèves, 51% en lien avec le contexte et 28% en lien avec les objectifs. Placek (1983) montre que les enseignants planifient pour maintenir l'élève occupé, content et calme en EPS à l'école primaire.

*probabilistes de la décision et de la théorie des jeux a montré ses limites car il décrit des processus trop complexes et formels que les données empiriques invalident* » (Riff et Durand, 1993, p. 90). Le deuxième modèle est considéré comme plus proche du fonctionnement des enseignants : il est dû à Peterson et Clark (1978, cités par Riff et Durand, p. 91). La décision consiste soit à poursuivre une procédure engagée, soit à chercher d'autres procédures plus adaptées qu'il peut décider de suivre ou non. Les enseignants expérimentés seraient plus rapides à changer radicalement que les novices. Le troisième modèle est proposé par Shavelson et Stern (1981) : « *le processus de décision débute par l'observation des réponses des élèves et un jugement en fonction d'une norme d'acceptabilité* » (p. 92). L'enseignant met en œuvre une réaction immédiate ou différée. Ce modèle est fondé sur l'hypothèse que l'interaction est caractérisée par un ensemble de routines, sorte de sous-programme. Des discussions surgissent : un choix entre différentes options (au moins deux) constitue-t-il une condition *sine qua non* pour parler de décision ? Les enseignants décident-ils peu ou fréquemment ? Les résultats ont conduit à penser que la validité du concept de « l'enseignant décideur » devait être mise en cause parce que trop restrictif eu égard à son activité (Yinger, 1986, cité par Riff et Durand, p. 94), parce qu'il « *induit une analyse de l'enseignement comme activité de réaction à des incidents* », parce qu'il induit une norme de rationalité qui attribue plus de rationalité à ces processus qu'ils n'en ont (cela incite les enseignants à mettre l'accent sur les comportements logiques, mathématisables, rationnels (p. 94-95)). Les modèles de décision seraient des modèles proches du mode de pensée des enseignants seulement en situation atypique d'incident. Une voie de recherche prometteuse consisterait à objectiver les situations perçues comme problématiques. Les auteurs signalent que les théories de la décision s'appliquent aux conduites à but unique alors que dans l'enseignement les buts sont multiples, les impératifs divers, parfois contradictoires ce qui place l'enseignant face à des dilemmes. Jackson suggère dès 1968 de proposer un dispositif simple en face de la complexité. Le cadre conceptuel qui serait adapté serait dès lors la rationalité limitée (Simon, 1976) : la base de calcul des coûts et bénéfices devenant complexe, l'idée est de choisir la procédure à laquelle la plus grande utilité est associée. L'individu élabore un schéma mental simplifié, pouvant mettre en jeu ses « *intuitions* », ses « *croyances* », ses « *théories intimes simplificatrices* », ses « *explications du monde* » et ses valeurs. L'enseignant peut se comporter au sein du schéma mental, rationnellement, par essai, par erreur, en adoptant la solution globalement acceptable. Devant un problème similaire, « *ce qui marche* » va être répété, voire automatisé (Riff, Durand, 1993, p. 99).

L'article de Dessus et Maurice (1998) fait référence à de nombreux travaux soit descriptifs soit prescriptifs qui rendent compte de la « *complexité des décisions de l'enseignant* ». Dessus propose une vue générale de ces travaux (1995) qu'il s'agira de consulter. Dessus et Maurice relèvent trois présupposés présents dans ces travaux, présupposés qui demeurent évidemment discutables :

- « *L'enseignant parviendrait à décider de manière optimale* » (Mager, 1995 ; Smith, 1979, cités par Dessus et Maurice, 1998, p. 43) ;

- D'autre part, l'enseignant « *ne serait pas un décideur* », il serait soumis à l'environnement (Riff et Durand, 1993, cités par Dessus et Maurice, 1998, p. 43) » ;

- Ou encore, il y aurait des « *critères généraux de décision d'enseignement* » déterminés par « *certaines chercheurs* » (Charlier 1989, cité par Dessus et Maurice, 1998, p. 44).

Les deux auteurs ne cherchent pas à discuter ces présupposés, mais 1) à modéliser « *mathématiquement* », 2) à « *tester expérimentalement si l'enseignant procède de manière proche d'une théorie mathématique* » et 3) à « *montrer que l'enseignant entre détermination / utilisation de données du contexte, arrive à se forger une ligne de conduite satisfaisante* » (p. 44). L'objectif de l'article est de mieux comprendre l'activité de l'enseignant, en comparant des décisions d'enseignants à des valeurs théoriques calculées selon des modèles mathématiques. Les enseignants s'appuient sur des

raisons, qui pour les philosophes, sont ancrées sur des valeurs qualitatives et, pour les psychologues, sur des valeurs quantitatives. Pour les auteurs, la littérature sur la rationalité des actions des enseignants se résume à trois positions :

- *L'enseignant rationnel* qui prépare, exécute et évalue selon la pédagogie par objectifs, ou qui est capable de donner « les raisons de ses actions » ;
- *L'enseignant à la rationalité limitée* : l'enseignant fait des choix satisfaisants plutôt qu'optimaux (cette position rappelle la position minimaliste à l'égard des valeurs développée par Ogien (cf. *supra*) ;
- *L'enseignant arationnel*, expert qui développe des « *improvisations bien planifiées* » (Tochon, 1993, cité par Dessus et Maurice, p.44) qui ne peuvent pas se décrire sous forme d'algorithmes.

Ces trois positions rappellent, dans l'ordre, la théorie du choix rationnel, la théorie du choix rationnel limité qui a surgi de la critique de la première et la théorie du choix rationnel situé, du fait de la place prise par l'improvisation.

Les auteurs proposent de s'appuyer sur deux écoles à propos de la mathématisation des décisions des enseignants :

- L'école utilitariste : « *l'enseignant attribue des poids aux indices contextuels* » (Dessus, Maurice, p. 45) pour prendre une décision ;
- L'école bayésienne : l'enseignant utilise des probabilités a priori d'évènements, afin de déterminer le meilleur pour l'élève.

Dessus et Maurice concluent que ces travaux ne prétendent pas que le comportement entier serait formalisable mathématiquement mais que ces « *modélisations permettent d'identifier des valeurs, non explicites dans le discours pédagogique ou didactique, valeurs qui pèsent cependant sur les décisions, sur le fonctionnement quotidien des classes* » (p. 49).

Enfin, les travaux récents cités plus en amont menés d'une part pour comprendre les décisions didactiques d'un enseignant (Bonnat et al., 2020), et d'autre part pour modéliser « *l'action didactique de l'enseignant* » (Calmettes, 2012) seront à examiner : en quoi ces travaux peuvent-ils être reliés aux projets exposés dans la scène 3 qui suit.



### Scène 3 - Vers une modélisation systémique des pratiques enseignantes en Éducation-musicale, valeurs-normes-choix-décisions

Alors que j'aimais dessiner, j'ai toujours eu une plus grande préférence pour le trait, la forme, que pour la peinture, la couleur. C'est le moment, par analogie, de le prendre explicitement en compte pour le mettre au service de travaux à venir, à titre heuristique. Nous avons cherché dès la thèse, à représenter sous forme de schémas des concepts, des idées comme *l'expérience esthétique : changement de statut de l'objet à l'œuvre* (Tripiet-Mondancin, 2008d, p. 68). Plus tard, durant la deuxième période de travaux, nous avons cherché à modéliser consciemment des résultats, des relations. Cette note de synthèse a été l'occasion de revenir sur quelques-uns des modèles publiés et d'en produire de nouveaux.

En outre, l'écriture de cette NdS nous conduit à prendre conscience, que tous nos travaux se sont inscrits implicitement dans une perspective analytique<sup>1</sup>, soit l'une des deux grandes options de modélisation, instituée en 1637 par le discours de la méthode de Descartes et développée notamment jusqu'aux positivistes au début du XX<sup>e</sup> siècle. Ce type de modélisation a pris ses racines dans une histoire bien plus longue, en lien avec la maîtrise par l'homme, par les ingénieurs, les médecins, les stratèges, ou encore les théoriciens de la musique, des grands arts de la civilisation et cela, dans tous les types de sociétés (Levi-Strauss, 1962, cité par Le Moigne, 1999, p. 145).

Nous proposons de caractériser cette perspective en tant que nouvelle manière de synthétiser nos travaux. Mais sans doute est-ce aussi le moment d'ajouter au trait-dessin qui ferme ou sépare la couleur-peinture, les ombres qui relient articulent et ouvrent, vers une perspective systémique.

#### 1. Modélisation analytique et musique

Pour caractériser ce qu'est la modélisation analytique, revenons vers le domaine musical et en particulier sur l'avènement de la notation musicale moderne qui constitue une manière de voir, de percevoir, de représenter certains aspects de la musique (Colette, 2008). Ainsi au début du XI<sup>e</sup> siècle, les propositions d'outils faites par Gui d'Arezzo visent à faciliter la tâche de transmission, d'apprentissage, de mémorisation des chantres (Mouchet, 2015). Ces outils ne vont cesser de se transformer, en lien avec l'évolution de l'écriture polyphonique. Ils passent par l'écrit, le visuel. En effet, il s'agit d'un système de notation de la musique fondé sur la dénomination des hauteurs de sons, par des syllabes (notes), que l'on trouvait déjà chez Boèce, en parallèle de l'invention des lignes et du perfectionnement de la portée chez d'Arezzo. Il s'agit encore « *de diagrammes complexes figurant les sons, leurs rapports intervalliques et leur rapports arithmétiques* » (Massip, 2007, p. 15). Si Massip emploie l'adjectif « complexe » pour qualifier les diagrammes, ce n'est pas a priori dans le sens de l'approche des systèmes complexes, mais bien de ce qui pourrait s'apparenter à un système compliqué, perçu et conçu selon l'approche analytique. Parallèlement, la vulgarisation de la main dite guidonienne<sup>2</sup> « *dans les manuscrits correspond à l'un des aspects de la transmission de la musique et de son enseignement* », en tant que moyen de mémoriser les intervalles (Massip, 2007, p. 15). Plusieurs versions de cette main sont connues, datant du XII<sup>e</sup> siècle, jusqu'au XVII<sup>e</sup> siècle. Ces propositions de notation musicale ou de schémas (la main guidonienne) s'inscrivent dans une longue tradition de traités de théoriciens de l'Antiquité grecque, transmise « *au monde latin puis médiéval par l'intermédiaire de Boèce (vers 480-524)* » (Massip, 2007, p. 12). La musique est ramenée à un phénomène perçu comme fermé. Ainsi, elle est décomposée ou découpée en un petit nombre de dimensions commensurables, discrètes (durées des sons,

<sup>1</sup> Une seule fois, nous avons mentionné explicitement que notre approche allait du global à l'analytique, dans le chapitre d'un ouvrage paru au Brésil suite à une conférence que nous y avons donnée : *La distinction historique théorie-pratique, dans l'enseignement musical en France. Approche globale et analytique des curricula de collège et de lycée.*

<sup>2</sup> La main devient un auxiliaire de la mémoire : « *chacun des quatre doigts (hormis le pouce) représente un tétracorde ou suite de quatre sons. [...] L'ensemble, soit seize notes ou deux octaves [...] correspond à l'amplitude de la voix chantée* » (Massip, 2007, p. 18).

hauteurs), selon une logique disjonctive du « *ou* » aristotélicienne<sup>1</sup> : appliquée à l'élaboration de la notation, un son est un son [ce qui est, est], une hauteur de son ne peut pas à la fois être un do et ne pas être un do [un do et un « non do » c'est-à-dire une chose ne peut à la fois être et ne pas être] et un son doit *ou* être un do *ou* ne pas être un do [ toute chose doit *ou* être *ou* ne pas être]. Les systèmes de notation constituent dès lors une forme de modélisation analytique ; ils séparent les objets analysés en unités discrètes. Elle cherche d'une manière générale à déterminer ce dont est fait ou constitué un système au sens « *d'ensemble d'éléments en interaction, organisé en fonction d'un but* » (Mérian, Planchette, Lannoy et Merad, 2018). La modélisation analytique est adaptée aux systèmes dits simples, voire compliqués. Cependant, la modélisation analytique a montré des limites lorsque le système est complexe<sup>2</sup>. Mérian, Planchette, Lannoy et Merad écrivent que le classement entre système simple, compliqué, complexe dépend des propriétés intrinsèques du système mais aussi de l'observateur, de l'horizon de temps, des données disponibles (2018, p. 2). La question de savoir si la musique pourrait être considérée comme un système complexe, aspects notationnels inclus, mérite d'être posée.

En effet, l'irruption du numérique dans les pratiques des compositeurs semble aller dans le sens de la prise en compte de la complexité du phénomène musical. Comme mentionné plus haut, les compositeurs développent, à partir des années 1980, dans les partitions, l'idée d'un quatrième axe algorithmique qui s'ajoute aux trois cités par Bosseur (2005, p. 189), de nature symbolique, verbale<sup>3</sup> et graphique<sup>4</sup> à propos des musiques du XXe siècle. Un logiciel comme Open Music permet par exemple à un compositeur de générer du matériau qui s'intègre ensuite dans la partition : « *Ces matériaux ou fragments de partition sont créés à partir d'algorithmes construits graphiquement [...] et prenant en entrée différents types de données (notes, valeurs numériques, texte, fichier audio, etc.)* » (Couprie, 2015, non paginé). La partition est rendue mobile en fonction des données (ou variables de l'algorithme) que le compositeur va saisir, à partir d'un même code.

Ces travaux ne cherchent-ils pas à se détacher peu à peu de la perspective analytique décrite au paragraphe précédent ? La complexité de la musique s'ajouterait alors à la complexité de son enseignement et à la modélisation du tout, « *un tout qui n'est pas tout* » (Morin, 1991, p. 161).

## 2. Changer de registre, jouer avec les registres

Si elle perdure encore aujourd'hui dans les manières de penser et de raisonner, l'option analytique a été bousculée par l'option développée par Bachelard, qui, dès 1934, met en doute les conseils cartésiens. Bachelard relaie d'une certaine manière la pensée de G.B. Vico, professeur de rhétorique à l'Université de Naples qui dès 1708 signalait « *l'appauvrissement des méthodes de modélisation lorsqu'elles se réduisent à l'analytique* » (cité par Le Moigne, 1999, p. 147). Vico suggérait que « *l'ingénium* », science du génie - au sens de faculté de dépasser le donné, au sens d'inventivité, d'intelligence qui permet de relier, de faire synthèse - pouvait être plus fertile que l'analyse au sens de découpage. Ces idées déboucheront en 1948 sur la modélisation systémique adaptée aux systèmes complexes (*cf. infra*).

Nos objets de recherche, dans le cadre des pratiques enseignantes en Éducation musicale constituent a priori un système complexe. Nous avons d'ailleurs signalé cette possibilité dans l'introduction de notre

<sup>1</sup> Nous renvoyons le lecteur aux trois axiomes aristotéliciens : axiome d'identité, de non-contradiction et du tiers exclu.

<sup>2</sup> La racine de « complexe », *plexus*, en latin signifie « entrelacement » (TLFI).

<sup>3</sup> Si des indications verbales ont toujours figuré sur les partitions, le développement de la *computer music* par exemple, à partir des années 1970, a exigé des compositeurs qu'ils fassent figurer « *sur les partitions des indications permettant aux RIM [réalisateur en informatique musicale] de réaliser la partie électronique en concert* » (Couprie, 2015, s.p.). Dans *Pression* de Lachenmann (1969), les gestes à réaliser sur le violoncelle sont décrits.

<sup>4</sup> Les représentations graphiques ont permis de représenter de nouvelles sources musicales (en lien avec l'électroacoustique) et de préciser la notation des timbres (peu développée jusqu'alors). Dans *Aphasia* (2010, pour chanteur et bande) de Marc Applebaum, les sons de la partie électronique sont représentés sous forme d'onde (graphisme) mais également selon la transcription rythmique en notation moderne : l'interprète choisit ou utilise les deux types de représentations.

thèse, en prenant appui sur les observations de van Der Maren et plus tard dans la conclusion de l'un de nos articles (Tripier-Mondancin, Vergnolle Mainar, 2014b).

Pour décrire la complexité, Le Moigne propose d'utiliser le concept de système. La puissance de la notion de système a conduit dès 1945 à l'élaboration de différentes théories qui s'organisent en une discipline qualifiée de systémique ou science des systèmes, à partir de 1975.

Nous proposons dès lors à titre heuristique, dans cette dernière scène, d'envisager un changement de registre, comme y invite Le Moigne, d'autant qu'il utilise ce terme au sens de registres ou jeux d'un orgue. L'idée serait plus précisément d'avoir la possibilité de jouer des deux registres : la modélisation systémique et la modélisation analytique. La métaphore des jeux et registres d'un orgue tient-elle vraiment ? Les registres d'un orgue fonctionnent par synthèse additive d'harmoniques, à partir d'un fondamental, ou au contraire soustractive, c'est-à-dire par retrait de jeux entre le registre le plus grave et le plus aigu. Cela revient à ajouter ou à retirer des harmoniques intermédiaires, par une action sur la mécanique de l'orgue. L'originalité de l'orgue réside donc dans le fait qu'il constitue un instrument de synthèse sonore : il permet de créer, dès le XIV<sup>e</sup> siècle, des sons nouveaux et originaux, avant même l'invention des premiers synthétiseurs en 1971 (Charvolin, 2011) qui proposeront cette fois des techniques de synthèse sonore au-delà de celles déjà énumérées (additive, soustractive, granulaire *etc.*). Les registres des orgues permettent de transformer, de dépasser un son initial produit par tel ou tel registre, par un procédé de synthèse : le timbre final est plus que la somme des timbres particuliers.

Il ne s'agit de dénier ou détruire ce qui a été fait. C'est d'ailleurs aussi la précaution que prend Nattiez quand il propose de réfléchir à une « *musicologie générale* » ou à une « *conception unitaire de la musicologie* » : « *ce n'est pas pour nier l'importance et la spécificité du travail dans chacune des branches* » qu'il a citées (2015c, p.6). Nous continuerons donc à nous appuyer sur la modélisation analytique (par exemple pour étudier des objets précis comme les jugements de valeur énoncés dans une classe, tant par des enseignants que par des élèves). Nous continuerons de la conseiller aux étudiants, dont nous avons et nous aurons la responsabilité. En ce sens, Mérian, Planchette, Lannoy et Merad signalent la complémentarité des deux approches, analytique et systémique (2018).

En ouvrant la perspective systémique, nous nous efforçons « *d'utiliser le moins possible* » les concepts d'objet, d'élément (irréductible), d'ensemble (fermé) d'objets, d'analyse, de contrôle, d'explication causale, au profit de projet concevable de connaissance, de processus, de système, d'unités actives, de conception, d'organisation, de pertinence, de compréhension téléologique<sup>1</sup> (1999, p. 8-9). La pensée deweyenne qui ne sépare pas normes et valeurs devrait nous aider.

En particulier, il semble que les rapports aux valeurs inter et intra-individuels des enseignants, en interaction avec les choix faits et les décisions prises, au sein des activités, dans les classes, sont enchevêtrés, en partie imprévisibles et pas nécessairement déterministes (ou causaux). À ce sujet, le débat reste ouvert : pour Calmettes (2012), les décisions enseignantes sont les conséquences de choix qui se rapportent à des valeurs (approche causale), alors que pour Dessus et Maurice les décisions ne résultent pas toujours de choix raisonnés (1998). Cela peut aussi être au sein d'une même catégorie de concepts (les valeurs par exemple) qu'il y a enchevêtrement. Ainsi, lors de la soutenance de notre thèse (2008), puis dans un article (2013a), nous proposons de parler d'intrication des catégories de valeurs entre elles, comme les valeurs éthiques et esthétiques (valeurs esthético-éthiques). Au-delà de l'élément « valeur » ou « norme », les rapports aux valeurs et aux normes sont nécessairement fondés sur des interactions, rétroactions entre les différentes valeurs et normes ; ces rapports peuvent être simultanément en présence, sous une forme de compatibilité et d'incompatibilité. « *Dynamique des*

<sup>1</sup> Au lieu de chercher à expliquer en termes de lien de cause à effet (explication causale), l'idée serait de comprendre ce qui se joue en termes de rapports entre des moyens et des finalités poursuivies par un enseignant par exemple.



*interactions* », et « *présence simultanée d'ordre et de désordre (en particulier pour une organisation vivante)* ») sont deux des trois dimensions de la complexité, caractérisées par Mérian et al. (2018). Dès lors, au sein des différentes pratiques des enseignants, valeurs, rapports aux valeurs et décisions des enseignants pourraient être examinés, selon les définitions de Le Moigne (1999) en tant que système complexe, selon la perspective systémique.

Que serait alors une logique conjonctive et non plus disjonctive ? Afin d'assurer rigueur et cohérence à nos raisonnements liés à des projets de modélisation, nous nous référons aux trois axiomes décrits par Le Moigne :

- L'axiome « *d'opérationnalité téléologique ou de synchronicité* » : « *un phénomène modélisable est perçu Action intelligible et donc téléologique* » : il présente des formes de régularités, il est compréhensible en regard de finalités poursuivies, il est localisable, dans un lieu, un espace, il est continu dans le temps ;
- L'axiome « *d'irréversibilité téléologique ou de diachronicité* » : « *un phénomène modélisable est perçu Transformation, formant Projet au fil du temps* », comme les interactions tout au long d'un cours, d'un cours à l'autre, à propos de l'analyse d'une œuvre musicale ;
- L'axiome « *d'inséparabilité ou de récursivité (ou du tiers inclus, ou de conjonction ou d'autonomie)* » : un phénomène modélisable est perçu conjoignant inséparablement l'opération et son produit qui peut être producteur de lui-même » (1999, p. 36).

La modélisation systémique serait un outil pertinent pour mieux décrire et comprendre les pratiques enseignantes (PE), considérées comme un phénomène complexe, en lien avec les enjeux d'une éducation à et par la musique (pouvant être considérée également comme un système complexe dans le système complexe), que ces pratiques soient dans la classe ou en dehors, dans le collège ou en dehors. Nous faisons le postulat que les pratiques d'enseignement musical ou d'Éducation musicale en général obéissent aux trois axiomes (opérationnalité, irréversibilité, inséparabilité). Certains des composants des PE et de la musique, à la fois processus et produits, que nous souhaitons particulièrement modéliser obéissent aux trois axiomes.

### **3. Système général des pratiques enseignantes – valeurs - choix**

#### **3.1. Système général**

Dans le prolongement des éléments de réflexion posés dans l'acte I scène 4 à propos de l'histoire de la modélisation, puis dans l'acte II scène 1, *Chœur des raisons* (pas d'éducation sans valeur, choix et objectifs sous-tendus par valeurs), enfin dans l'acte IV, scène 2 à propos des pratiques enseignantes et des théories des décisions, le concept de système général se justifie.

Le concept de système est très ancien (ensemble de nature très diverse et d'étendue plus ou moins large) : par exemple le système de Copernic s'est opposé à celui de Ptolémée. Le concept de système général s'est imposé, à partir de 1948, par conjonction de deux types de procédures modélisatrices, la première nord-américaine, dite cybernétique<sup>1</sup> (conjonction entre un environnement et un projet), et la seconde européenne, dite structuraliste (conjonction d'un fonctionnement synchronique – faire - et d'une transformation diachronique – devenir-) (Le Moigne, 1999, p. 38-39). Pour construire la forme « canonique » d'un système général (modèle 8) intégrant les trois axiomes précités que nous souhaitons mettre à l'étude, il s'agit de repérer ce qui constitue un phénomène complexe, par exemple les pratiques enseignantes en Éducation musicale. Il s'agit ensuite de représenter le phénomène sous la forme d'un système qui peut être un schéma, un tableau qui puisse rendre compte de la complexité.

<sup>1</sup> Science qui utilise les résultats de la théorie du signal et de l'information pour développer une méthode d'analyse et de synthèse des systèmes complexes en biologie, économie, informatique...

Un système complexe (comme le système solaire, le système éducatif, un être vivant<sup>1</sup>) est entendu par Le Moigne comme un enchevêtrement intelligible et finalisé d'actions interdépendantes. Le système vise à décrire la complexité d'un phénomène perçu, dans sa cohérence, son projet, « *ET dans ses interactions internes entre composants actifs dont il constitue la composition résultante* » (Le Moigne, 1999, p. 24-25). Il est construit par les chercheurs qui s'y intéressent. Le Moigne compare le système à une composition musicale.

Pour poursuivre dans la construction du système général des pratiques des enseignants d'Éducation musicale (modèle 8), nous empruntons à Le Moigne sa double caractérisation : une boîte noire représentée au centre du modèle 8 (ovale noir) caractéristique de la conjonction cybernétique (horizontale), tantôt de forme active caractéristique de la conjonction structuraliste (verticale). Le système est ainsi fondé sur une première conjonction représentée horizontalement : le système s'exerce 1) dans un environnement actif (à gauche du centre) et 2) il propose un projet visant un résultat ou des finalités (à droite). Cette première conjonction est couplée à une deuxième conjonction représentée verticalement : le système 3) fait agi, fonctionne synchroniquement (haut du schéma) et 4) il est appelé à se transformer diachroniquement (devenir, évolution). Autrement dit, le système général (enchevêtrement d'actions pour Le Moigne) tient pour inséparables ces quatre éléments (modèle 8). En résumé, le système général est entendu comme « *la représentation d'un phénomène actif perçu identifiable par ses projets dans un environnement actif, dans lequel il fonctionne et se transforme téléologiquement. De façon plus mnémotechnique, le système général se décrit par une ACTION<sup>2</sup> (un enchevêtrement d'actions) DANS un environnement (« tapissé » de processus) POUR quelques projets (Finalités, Téléologie) FONCTIONNANT (faisant) et SE TRANSFORMANT (devenant)* » (1999, p. 40).

Le modèle 8 très proche de celui proposé par Le Moigne, (*cf. infra*) constitue une première proposition adaptée à nos objets Il fait également lien avec le modèle de la partition musicale : verticalité pour la synchronicité et horizontalité pour l'évolution diachronique.

### **3.2. Ce qui fait système, ce que fait le système en Éducation musicale**

Dès lors, au terme de cette synthèse, qu'est ce qui fait système complexe dans les phénomènes que nous percevons en lien avec les questions que nous nous posons ou qui seraient à poser ? Le système des PEEM pourrait être la résultante d'un enchevêtrement d'actions décrivant les pratiques d'enseignants d'Éducation musicale (un phénomène en soi) (*cf. supra* figure 8), qui fonctionnent et se transforment dans l'environnement du collège (dans et hors classe) et en dehors du collège (par exemple lors de concerts). Ce n'est pas nouveau en soi : les pratiques enseignantes sont perçues comme complexes par de nombreux chercheurs, dont Van der Maren, car de nombreux composants actifs interagissent. Les articles du numéro 3 de la revue *Les dossiers des sciences de l'éducation* (2000) vont également dans ce sens (Clanet et Jeunier, 2000). Quelles que soient les activités musicales, de nombreux composants peuvent être considérés comme participant au système : les rapports intra et inter-individuels aux valeurs et aux normes des différents acteurs de l'action, enseignants et élèves, les relations entre valeurs, normes, préférences, émotions, sentiments et ressentis en jeu, les choix (à rationalité limitée et située) effectués par les enseignants, à propos par exemple des œuvres et des extraits sonores enseignés, ou encore à propos des équilibres entre différents formats de savoirs-connaissances, entre différents types de stratégies d'enseignement, entre processus d'apprentissage visés, appelés à être « bousculés » et transformés par les élèves, par l'enseignant lui-même, selon les situations (tableau 14). La problématique de la compatibilité (ou de non compatibilité) et de la cohérence (et de non cohérence) - pour reprendre

<sup>1</sup> Exemple donné par Mathieu (2012) lors d'une conférence sur les systèmes complexes.

<sup>2</sup> Les majuscules sont proposées par Le Moigne.

les termes de Gilbert et Viviane De Landsheere cités dans l'acte II scène 1 - entre finalités, objectifs, activités, pratiques, valeurs, normes, choix et décisions serait aussi inhérente au système en question.

Dès lors, la question, que nous nous posons post thèse, de savoir si les valeurs déclarées en dehors de la classe (acte II) constitueraient des systèmes indépendants des valeurs manifestées (dont déclarées) en classe est-elle caduque ou bien doit-elle être maintenue ? De la même manière, les valeurs esthétiques sont-elles indépendantes des valeurs épistémologiques ou encore des valeurs éthiques et morales ? Les valeurs catégorisées par type d'état (implicite, explicite) forment-elles des systèmes indépendants comme certaines théories l'avancent, ou bien sont-elles plutôt des composantes d'un système qui les englobe ? La même question se pose pour les normes, les préférences, les choix et décisions en termes de savoirs enseignés.

Provisoirement nous affirmons que pratiques enseignantes, valeurs, normes, choix, décisions, rapport aux valeurs et aux normes forment un phénomène à décrire par un système général complexe d'actions enchevêtrées, ce qui devrait nous permettre de dérouler des propositions de travaux à visée heuristique.

Par conséquent, à partir des définitions et caractérisations proposées par Le Moigne, transposées à l'ensemble de nos objets de recherche successifs, sans oublier que nous avons qualifié les valeurs des enseignants de « boîte noire », dans l'introduction de notre thèse (2008, p. 17), nous pourrions dire que nous cherchons à comprendre et à modéliser ce que pourrait faire (d'un point de vue fonctionnel) et non plus seulement ce qu'est (d'un point de vue structurel) :

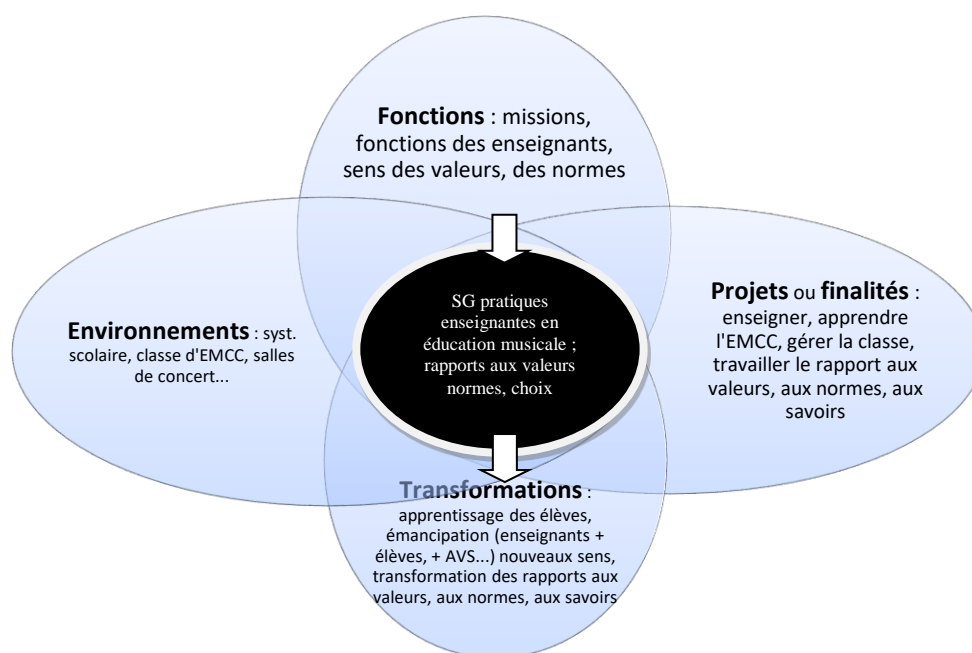
- Un système général des pratiques d'un enseignant d'Éducation musicale<sup>1</sup> dont certains des composants actifs sont les élèves, mais aussi leurs valeurs, leurs rapports aux valeurs, aux normes (qui en découlent d'un point de vue légaliste), aux choix, aux décisions ;
- Considéré comme représentant un phénomène perçu complexe et actif ;
- Dans le cadre d'un projet visant l'apprentissage de l'élève en Éducation musicale, dans l'idée deweyenne (très proche de celle de d'Arezzo) que faire de la musique permet de la comprendre et que la comprendre permet d'en faire, tout en s'éduquant<sup>2</sup> (conjonction 1 tableau 14) ;
- Dans un environnement, qui, dans le cas de nos recherches, est principalement le système scolaire et en particulier le collège qui accueille le public des adolescents (classe d'Éducation musicale et chant choral, salles de réunion, salle des professeurs, lieux de répétition, concerts) (conjonction 1 tableau 14) ;
- Le tout fonctionnant et se transformant : nous avons parlé d'influences réciproques dans plusieurs articles (conjonction 2 tableau 14).

Le Moigne propose l'analogie de la composition musicale au sens de logique combinatoire. Nous ajoutons à cette analogie que « composition musicale » engloberait, en un tout, à la fois la musique en train de se faire et la musique composée, la partition, l'interprétation et donc sa diffusion dans un environnement.

Ce concept de système permet de décrire à la fois les phénomènes « *complètement décomposables* » (compliqués), les phénomènes « *quasi-décomposables* (Morin cité par Le Moigne parle de basse complexité) et les phénomènes indécomposables (de haute complexité) (tableau 14). Nous postulons que les pratiques enseignantes peuvent être vues comme des phénomènes allant du compliqué au complexe.

<sup>1</sup> Par extension, des enseignants au pluriel, mais également des hommes et femmes chargés des politiques éducatives (IGEN, IA-IPR), ou encore des acteurs de la noosphère (au sens chevallardien) : ils pourront former différents systèmes généraux en interaction les uns avec les autres.

<sup>2</sup> La circulaire parue en 1978 qui reste toujours d'actualité prescrivait « d'éduquer à et par la musique ».



Modèle 8 - Proposition d'un système général (SG) des pratiques enseignantes en Éducation musicale incluant le problème valeurs, normes, choix, à partir de la forme « canonique » du système général proposée par Le Moigne (1999, p. 40)

Phénomène complexe	Les pratiques enseignantes
Conjonction 1 (horizontale, modèle 8)	Environnements <système général des PE, boîte noire> projets
Conjonction 2 (verticale, modèle 8)	Fonctions <système général des PE, forme active> transformations
Composants actifs	Enseignant, élèves, activités, rapports à, valeurs, normes, rapports aux, valuations, évaluation de valuations, savoirs à enseigner, œuvres, objets sonores, préférences, goûts, formats de connaissances, stratégies d'enseignement, processus d'apprentissage visés, choix, décisions
Phénomènes décomposables, quasi décomposables	Valeurs esthétiques, éthiques, épistémologiques, déclarées, manifestées, dans et hors classe, explicites, implicites, normes, choix, œuvres musicales, savoirs enseignés
Phénomènes indécomposables	Rapports aux valeurs, aux, normes, aux choix, réception des œuvres, réception des valeurs, des normes, formation des valeurs, relations entre valeurs, normes, choix et décisions

Tableau 14 - Proposition de système général visant à décrire le phénomène des pratiques enseignantes (non publié)

#### 4. Valeurs, normes, faits, rapports aux : phénomènes indécomposables, inséparables ?

Nos premiers travaux ont été fondés sur le postulat que les valeurs esthétiques, éthiques ou épistémologiques déclarées explicitement et implicitement étaient décomposables entre elles et séparables des normes qui les opérationnaliseraient, dans l'esprit ogienien ou de la sociologie française. A l'instar de Bréchon, nous avons écrit que pour les sciences sociales, les valeurs n'étaient observables que par inférences à partir d'indicateurs (2002). Or il s'avère que dans d'autres théories, comme celle développée par Dewey, valeurs et normes sont inséparables ; en outre la valeur « *se produit dans le monde, dans les faits "spatio-temporels observables" que sont nos activités quotidiennes* » (Bidet et al., 2011, p. 30). Dewey invite à construire la théorie des valeurs (considérée en tant que moyen et non pas théorie déjà toute faite) en multipliant les enquêtes : « *Leur formation [des valeurs] peut et doit être soumise aux méthodes de l'enquête* » (Bidet et al., 2011, p. 11). Ces enquêtes sont menées en observant les conduites de la vie humaine et sociale. Pour Dewey, l'observation des conduites humaines par l'élaboration de la théorie de la formation des valeurs permet d'amorcer un programme de

démocratisation<sup>1</sup> des institutions (une autre de nos préoccupations). La finalité de ces enquêtes, telle que décrite, renforcerait l'idée selon laquelle le système que nous proposons de mettre à l'étude permet de faire, de s'adapter (aux changements dans la classe), de maintenir une structure (l'éducation musicale dans le système éducatif) et un état d'élève qui apprend. Des travaux à venir pourraient s'inscrire dans l'idée selon laquelle valeurs, normes et faits ne s'opposeraient pas et seraient observés comme un phénomène indécomposable. Les rapports intra et inter-individuels aux valeurs, conjugués aux relations d'opposition (par exemple entre bienveillance et pouvoir) ou de compatibilité (entre conformité et sécurité) entre celles-ci, seraient alors, dans la continuité de la perspective deweyenne, pensés comme indécomposables. Si nous décidons de mettre à l'étude des modèles systémiques plutôt qu'analytiques, il y a une logique à se tourner vers cette théorie de la formation des valeurs puisque Dewey lui-même a pris le contrepied du courant du positivisme logique (Bidet, 2012), dont nous avons vu qu'il était relié étroitement à la modélisation analytique.

Pour Dewey, les valeurs sont donc des faits, des choses « *qui se produisent dans le monde* » (Bidet et al., 2011, p. 10). Elles « *désignent une qualité attribuée à ce à quoi nous tenons* » (Bidet, 2012). Les caractéristiques de la formation des valeurs déclinées par Dewey donnent, en quelque sorte, une forme de feuille de route pour enquêter sur les valeurs mais également, comme nous allons le voir, sur le rapport aux valeurs des individus. Ainsi, pour Dewey, le verbe « valuer », en tant que conduite active, devient plus important que le substantif « valeur ». C'est en observant attentivement les conduites actives ou les comportements que le chercheur peut comprendre ce à quoi les personnes tiennent vraiment. A un premier niveau un objet de valeur est ce qui est l'objet d'une forme précise d'activité : l'individu est amené en raison de ses valeurs, à prendre soin, estimer, admirer, chérir, détester, approuver, repousser, encourager, défendre, prendre parti, s'occuper de, approuver. La conduite humaine donne à voir l'évaluation qui teste en soi l'existence des valeurs. A ce premier niveau, enquêter sur les conduites permet de comprendre ce à quoi les personnes attribuent des valeurs positives (ils estiment) ou négatives (ils mésestiment). La seconde caractéristique dans la formation des valeurs serait qu'il y aurait deux niveaux d'appréciations : celles qui seraient immédiates, spontanées positives ou négatives et celles qui seraient constituées de jugements évaluatifs qui correspondraient au deuxième sens du verbe valuer, moins immédiates plus réflexives, qui transformeraient les appréciations immédiates. Ce seraient ces appréciations évaluatives qui auraient « *le statut de proposition de valuation* » (Bidet, 2012). Une distinction est donc opérée entre appréciation immédiate et proposition de valuation<sup>2</sup>. L'enquête sur ces valuations tiendrait alors compte des conditions dans lesquelles elles émergent et des conséquences. Ces valuations et le passage de celles immédiates à celles plus réfléchies permettraient d'accéder aux désirs (en tant que réponse à une tension, un manque, des difficultés à écarter) aux « *fins en vue* » et aux intérêts, discutables, argumentales, révisables (Bidet, 2012).

Modéliser les rapports aux valeurs, aux normes et aux choix des enseignants passerait dès lors par l'enquête sur les activités, leurs conduites, au sein desquelles le chercheur étudie plus particulièrement les jugements évaluatifs ou proposition de valuation en lien avec les tensions, les manques, les difficultés, les désirs et centres d'intérêt.

Certains rapports sont pré-construits. Ainsi les enseignants (tout comme les élèves) ne sont pas censés ignorer leurs droits et devoirs relatifs à l'espace scolaire, comme par exemple les normes (et valeurs sous-jacentes) concernant les différents types de libertés, les relations de complémentarité ou d'exclusion qu'elles peuvent entretenir, selon l'espace dans lequel elles s'opérationnalisent, espace public, espace privé, société civile. Enseignants et élèves sont censés distinguer les libertés, droits et

<sup>1</sup> Démocratie entendue comme forme de vie (Bidet, 2012).

<sup>2</sup> La définition du terme valuation proposée par Kaufmann est sensiblement différente : « *La valuation est définie dans le domaine des mathématiques floues comme une connaissance subjective d'une personne ou d'un groupe de personnes. En cela, elle se différencie de la mesure qui est une connaissance objective ou doit être considérée comme telle* » (Kaufmann, 1987, cité par Guy, 2002, 2015).

devoirs qui s'exercent dans ces espaces. Si les interactions entre ces espaces ou entre les différentes catégories de libertés n'est pas clair, l'institution court le risque de ne pas les voir respectées comme cela a été le cas à propos de la liberté d'expression, d'opinion, mises en cause lors de l'assassinat du professeur d'histoire en octobre 2020, dans les Yvelines, en France. Les considérer comme indécomposables du point de vue du sens est tout aussi indispensable qu'être capable de les distinguer. Il en va ainsi de la liberté d'opinion et de la liberté de conscience (dont la liberté de culte), dans le cadre de la vie privée et de la liberté d'expression (humour, satire, provocation), dans le cadre de la vie publique (De la Morena, 2020). Elles forment système également avec les principes, de laïcité, de neutralité qui opérationnalisent les conditions qui permettent aux valeurs (liberté de conscience des élèves) d'être protégées, dès lors qu'elles sont inscrites dans la loi, la constitution. Pour autant, dans la classe, dans le collège et en dehors du collège, ces normes a priori décomposables, délimitables, compliquées mais explicitées aux élèves par un professeur d'histoire, un professeur d'arts plastiques, ou encore d'Éducation musicale, peuvent devenir complexes parce que soumises à la réception des élèves (composants actifs du système) au travers des textes de lois. Et si l'on ajoute aux valeurs et aux normes morales et éthiques, les valeurs esthétiques, dès lors que l'on confronte les élèves à des œuvres, qu'elles soient littéraires, plastiques, musicales, chorégraphiques, le système en est d'autant plus indécomposable. Une fois sortis du collège, les élèves se retrouvent dans un espace tantôt public, tantôt privé, obéissant aux mêmes règles, ou à des règles différentes. Le système déjà complexe se complexifie.

De surcroît, en plus d'être perçu comme complexe, le phénomène modélisé est actif. Si les valeurs se forment on peut faire le postulat qu'elles sont mises à mal, qu'elles se déforment, se transforment.

Comme les concepts de jeu ou d'organisation cités par Le Moigne (1999, p.34), comme ceux de choix et de décisions, les valeurs expriment à la fois le processus (au nom de quoi l'on valorise, soit la valeur-principe qui cause la valuation et l'évaluation) et le résultat de la valuation ou de l'évaluation (ce que valent les choses, c'est-à-dire la valeur grandeur, et ce que les individus valorisent, ou bien la valeur-objet, selon Heinich). Valeurs, normes et faits exprimeraient bien ce que Le Moigne qualifie de conjonctions inséparables.

## **5. Modéliser les actions du complexe « pratiques enseignantes-valeurs-normes-choix »**

Une question guide la modélisation systémique : *que fait* le système que l'on cherche à modéliser et non plus seulement *de quoi il est fait*, comme dans la modélisation analytique. Si nous transposons ce changement de paradigme à notre préoccupation dans cet acte IV, cela signifie que nous cherchons à modéliser ce que fait le système pratiques enseignantes-rapports aux valeurs et aux choix effectués, en interaction avec les élèves. Cela ne signifierait plus seulement, comme dans nos premiers travaux antérieurs, que nous cherchons à nous représenter quelles sont les valeurs des enseignants, quelles définitions, sens, synonymes... les enseignants donnent au mot valeur (acte II), quels sont leurs choix en matière de répertoires, en matière d'objectifs poursuivis ou encore de savoirs enseignés, de stratégies d'enseignement, de tâches proposées, de processus d'apprentissage visés, dans quels types d'espaces classe, dans quelles situations (acte III). Cela signifierait de modéliser 1) les fonctions du système liées aux interactions entre les entités, enseignants élèves ou entre ce que les enseignants considèrent comme « valant la peine » et enfin 2) les différents niveaux structurels et les boucles de rétroaction entre ces niveaux, c'est-à-dire la manière dont il est construit (Mathieu, 2012). Nous pouvons sans doute aller plus loin en étudiant à la fois les processus du système, ce que fait le système et comment il le fait, les résultats observables en termes de changement, de transformation tant au niveau des élèves que de l'enseignant lui-même.

### 5.1. Action et processus de transformation

Une action ou une fonction peuvent être caractérisées par la notion générale de processus. La boîte noire peut être désignée par un processeur (qui prend en charge le processus) dans lequel entrent et sortent à différents moments des éléments que Le Moigne qualifie d'intrants et extrants. En classe d'Éducation musicale, un intrant peut être une œuvre musicale diffusée, un enregistrement d'un environnement sonore, un musicien professionnel qui entre dans la classe et qui va ainsi modifier le cours des choses (voir exemples dans le modèle 12).

Le processus est défini par son exercice mais aussi par son résultat. Il y a processus lorsqu'il y a modification dans le temps, dans l'espace ou l'environnement de la position d'une collection de biens ou de produits identifiables<sup>1</sup> par leur forme comme une collection de valeurs déclarées, implicitement, explicitement, dans la classe, en dehors, ou encore une collection de choix, déclarés, implicitement, explicitement, dans et hors de la classe *etc.* Le Moigne cite trois processeurs archétypiques spécialisés<sup>2</sup> 1) dans le transfert temporel, 2) dans le transfert spatial (espaces différents) 3) dans la transformation de la forme des produits. Dans l'exemple donné par Le Moigne, c'est la triple conjonction d'un transfert temporel, spatial et d'une transformation de la forme dans le temps qui constitue le processus. Le résultat de ce processus est un déplacement dans le référentiel temps, espace, forme. *Forme* est ici entendu au sens de la théorie de la *Gestalt* (« forme » en allemand) c'est-à-dire « *ce qui est distingué de façon suffisamment stable, d'un fond dont elle est inséparable* » (1999, p. 47). Le Moigne suggère de compléter ce concept de *Gestalt* - pour mieux le définir - par celui de *pattern* en anglais et d'organisation en français : cette « *forme organisée et organisante* » permet d'identifier les produits traités par le processus (1999, p. 47, 48).

### 5.2. Deux propositions de modèles de processus de formation et de transformation

Nous suggérons un premier exemple de modèle de processus fondé sur la proposition de Le Moigne (1999, p. 47 et 88) et les études que nous avons menées. Ainsi, le modèle 9 fait état des trois processeurs proposés par Le Moigne (espace, temps, forme) représentés en trois axes, abscisse ordonnée et cote.

Nous proposons de placer, sur l'axe *espace* (modèle 9), les trois strates décrites par Sensevy (2012, *cf. supra*) pour expliciter l'action humaine au cours d'un jeu qui sont aussi présentes dans la proposition de système des pratiques professionnelles de Marcel (2005), c'est-à-dire ce qui se passe en dehors de la classe, dans la classe et ce qui se trouve dans les prescriptions, les manuels, et par extension sur l'espace du web. Nos travaux antérieurs ont intégré ces trois dimensions dans la réflexion.

Sur l'axe *temps* nous faisons figurer les années durant lesquelles nous avons mené des enquêtes auprès des enseignants (2004-2005, 2010, 2017-2021) et celles qui correspondent aux programmes scolaires pour le collège<sup>3</sup> ainsi qu'aux maquettes de concours analysés.

Sur l'axe *forme*, nous figurons les formes *valeurs* et *choix* en distinguant leur état ou statut, *implicite* ou *explicite*. Nous aurions pu de la même manière faire figurer tout autre produit identifiable par sa forme comme les difficultés des enseignants (enquête de 2017 à 2021). Le modèle en aurait été vite alourdi et peu intelligible. Pensé de la sorte, le modèle produit (modèle 9) confirme bien la logique analytique de nos études passées, dans le sens où nous avons décomposé le phénomène en différentes formes ou éléments relativement exclusifs.

Cette première adaptation du modèle de Le Moigne donne donc à voir un modèle de formation de différentes collections plutôt qu'un processus de transformation. La représentation donne à voir

<sup>1</sup> Par exemple, des biens symboliques mais aussi des biens tangibles.

<sup>2</sup> Le nombre de processeurs n'est pas figé.

<sup>3</sup> A partir de 1920, ce qui correspond au primaire supérieur.

plusieurs collections de valeurs et de choix construites à l'instant t. Potentiellement, à chaque instant, six collections de valeurs, comparables entre elles auraient pu être représentées (« socle grisé » sur la base du modèle 9). Il en est de même à propos des choix (socle potentiel non représenté). Pour des raisons de lisibilité, nous ne faisons pas figurer toutes les bulles symbolisant les différentes collections construites enquêtes après enquêtes, que ce soit à propos des programmes et des maquettes de concours analysés ou des enseignants. Il y aurait autant de collections que de formes observées à un instant t. Pour exemple, les collections suivantes figurent dans le modèle 9 :

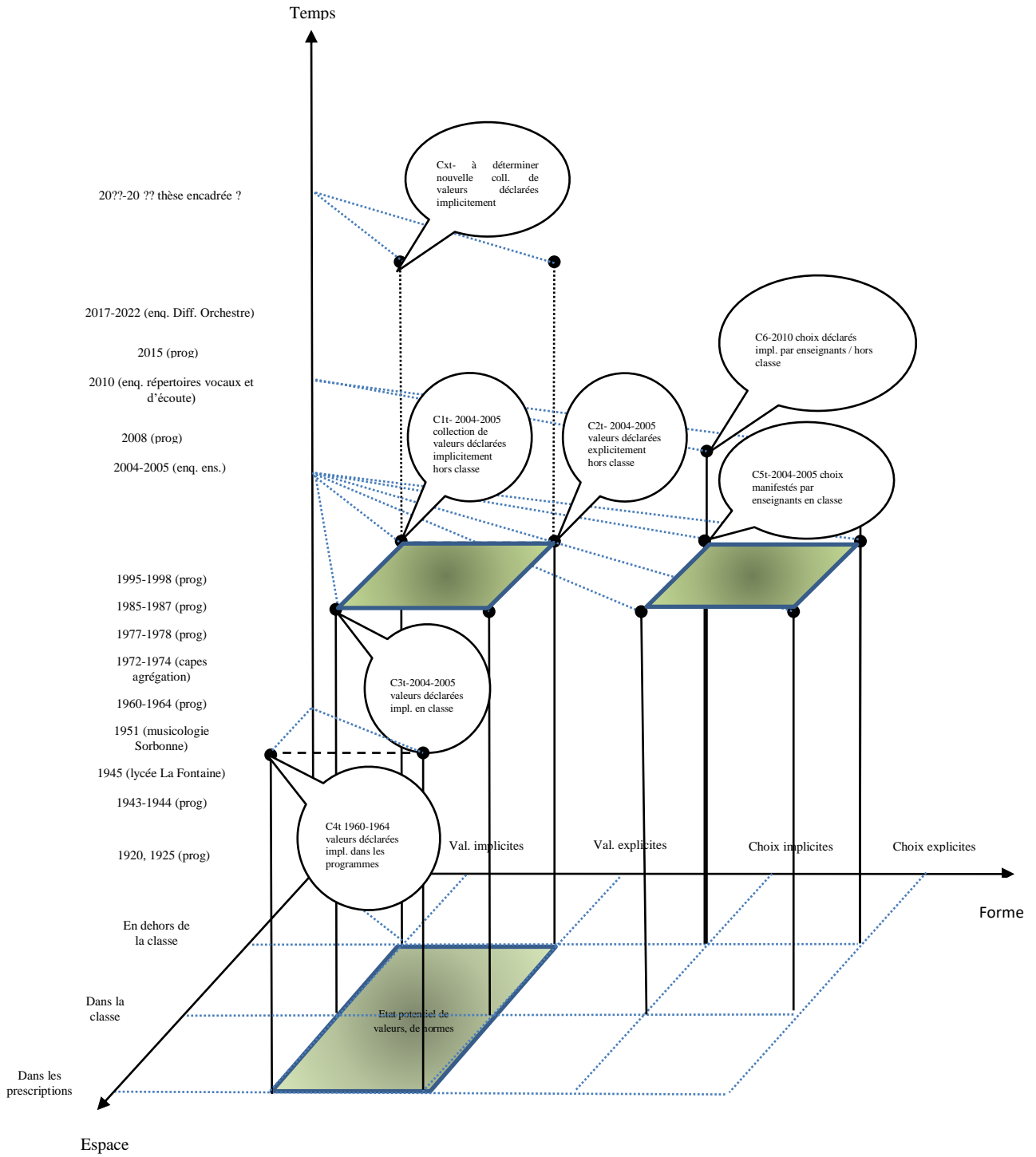
- C1t 2004-2005 valeurs énoncées implicitement hors classe (avant et après l'observation filmée) ;
- C2t 2004-2005 valeurs énoncées explicitement hors classe ;
- C3t 2004-2005 valeurs énoncées implicitement dans la classe (analyse en cours) ;
- C4t 1960-1964 valeurs énoncées implicitement dans les programmes de 1960-1964. Pour des raisons de place nous ne faisons figurer que cette collection même si toutes les séries de programmes ont été analysée jusqu'à la série de 1995-1998 mise en œuvre au moment de l'enquête de 2004-2005 ;
- C5t 2004-2005 choix manifestés par enseignants en classe ;
- C6t 2010 choix déclarés impl. par enseignants hors classe ;
- Cxty nouvelle collection de valeurs déclarées implicitement si l'enquête est répliquée.

Ces propositions résonnent sur la caractérisation du concept de modèle de Minsky à laquelle bon nombre de chercheurs se réfèrent toujours, même si elle date de 1965 (acte I, scène 4). Pour modéliser les formes « valeurs » et « choix », nous avons comparé les collections construites, afin de repérer des variations. Si l'étude était répliquée plus tard, alors la collection C1t 2004-2005, par exemple, deviendrait Cxty. Sans doute y aurait-il alors transformation.

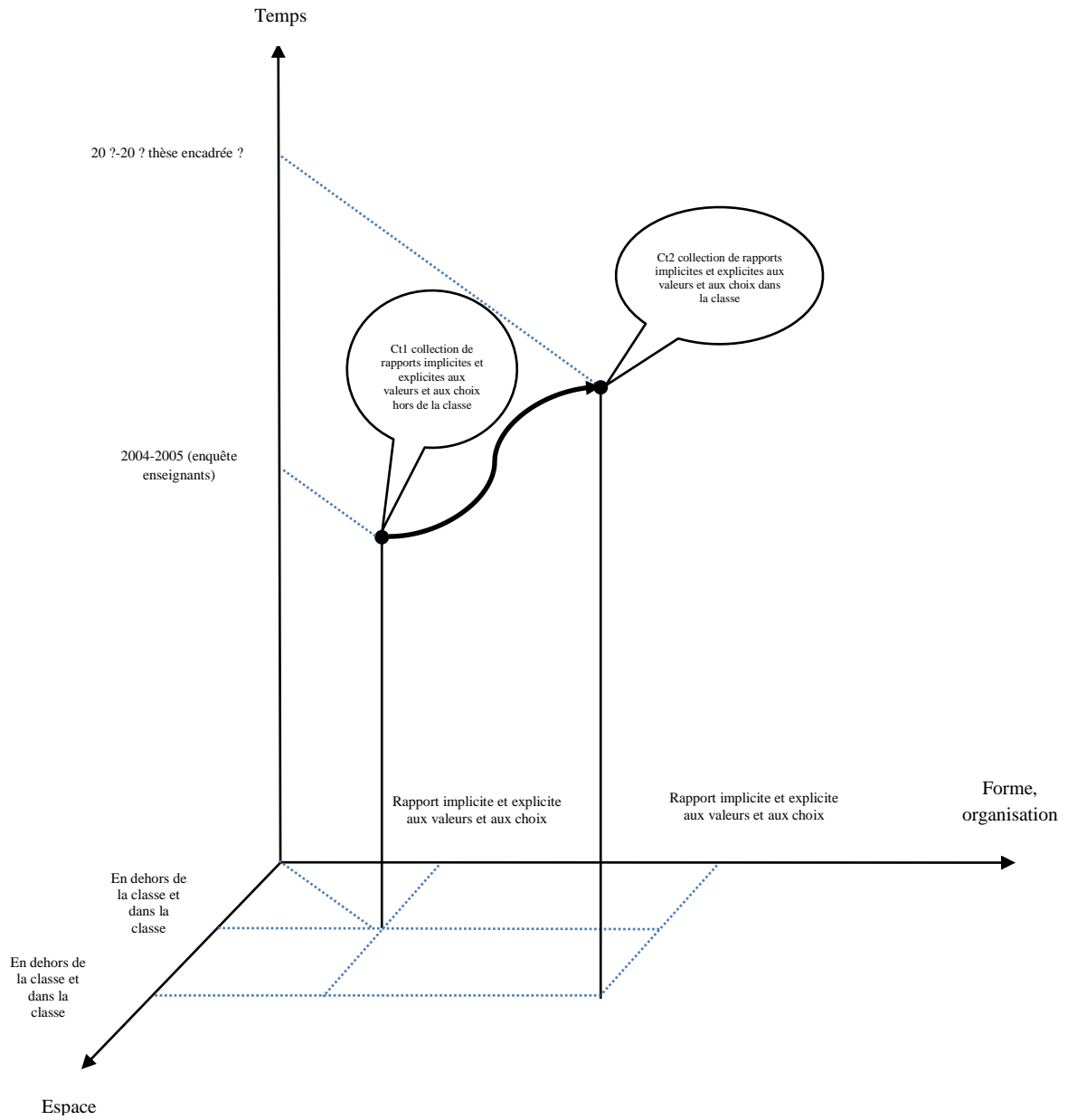
Précisons avec Le Moigne que l'identification des processeurs, dont le nombre peut être plus élevé que les trois seuls cités (temps, espace, forme), n'est pas immédiatement donnée par le problème observé par le modélisateur.

Dans le modèle 10, nous suggérons à présent de nous détacher de l'approche analytique telle que nous l'avons pensée jusqu'à cet écrit pour aller vers une approche systémique. L'exemple proposé ne distingue plus les formes et états des valeurs ou des choix. La distinction implicite versus explicite disparaît. Le phénomène observé (et la notion de collection et de système avec) pourrait être celui des pratiques enseignantes en éducation musicale au sein desquelles les rapports aux valeurs et aux choix effectués seraient étudiés. La représentation des collections sur le graphe en trois dimensions s'en trouve simplifiée, ce qui permet de donner à voir plus clairement le processus de « transformation » dans le temps et dans l'espace. Mais si le modèle paraît plus simple, pour autant, le système est cette fois bien plus complexe.





Modèle 9 - Modèle du processus de formation de différentes formes de collections de valeurs et de choix fondé sur nos enquêtes précédentes (autant de collections que de formes, d'espaces, relatives à un temps déterminé) : perspective analytique « de quoi est fait le système ? » (non publié)



*Modèle 10 - Modèle du processus de transformation du système « rapport aux valeurs des enseignants » qui pourrait guider des études futures : perspective systémique « que fait le système ? » (non publié)*

## 6. Articulation en neuf niveaux de sous-systèmes

Pour pallier l'exercice difficile qui consiste à organiser un modèle d'un système complexe, Le Moigne propose une organisation en neuf niveaux (ou sous-systèmes) que nous adaptions à nos préoccupations de recherche. En effet, c'est en partant des projets du modélisateur et du modèle systémique qu'on peut amorcer le processus de conception du modèle, en associant des hypothèses de sous-systèmes ou niveaux, articulés, en référence au projet global.

Nous regroupons les neuf niveaux dans le modèle 11 (non exemplifié). Au premier niveau (N1), le chercheur identifie, perçoit un phénomène (ou un problème ou une problématique) qu'il cherche à modéliser, par exemple, au sein d'une structure précise : un enseignant avec ses valeurs et normes s'engage avec des élèves, dans des pratiques de classe au sujet de l'enseignement de différentes expressions musicales du fait religieux (modèle 12) ; il doit faire des choix (le modèle se réduirait à une « patate »). Au niveau 2, le phénomène (la boîte noire) est actif, il est présumé faire quelque chose (flèche sortante en bas à droite du modèle 11, N2), à partir d'éléments pris en compte (flèche entrante à gauche, N2) : nous pouvons par exemple dire, suite à l'enquête menée en 2004-2005, d'après les réponses des 23 enseignants interrogés en entretien après avoir été observés et filmés en classe, que leurs valeurs leur permettent de gérer certains types de situations en classe, comme les situations de conflits, les situations générant des émotions positives, l'éducation au choix et à l'esprit critique à propos d'œuvres musicales.

Au niveau 3, le phénomène est perçu grâce à des formes de régularité, de stabilité, ce que confirmerait notre enquête de 2004-2005 : il en est ainsi des valeurs des enseignants d'Éducation musicale les plus fréquemment citées explicitement par les experts, qui sont les mêmes que celles des novices au moins pour les trois premières et qui sont similaires à celles des professeurs des écoles, ou encore des professeurs d'EPS, par exemple.

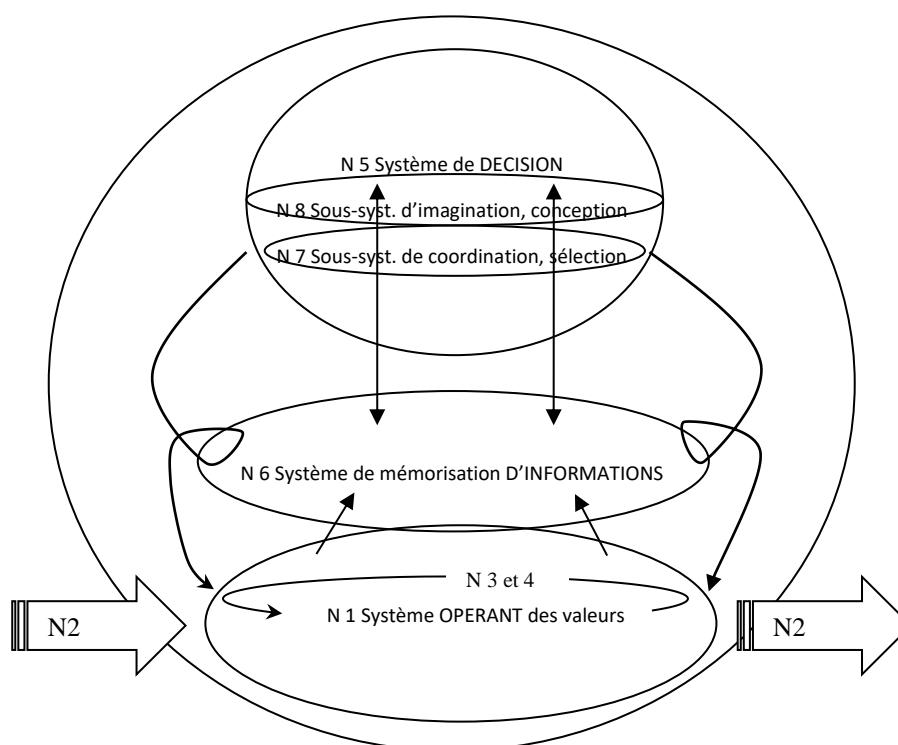
Au niveau 4, le système produit des informations de « façon endogène » et assure par là même sa propre régulation (1999, p. 60). Au niveau 5, le système s'avère capable de traiter l'information dont il était question au niveau 4. Dès lors il devient capable d'élaborer « ses propres décisions » de manière autonome, en matière de comportement (sous-système de décision autonome qui processe les informations) (1999, p. 60).

Tout en élaborant ses décisions, le système considère les informations instantanées mais aussi celles mémorisées (niveau 6) à plus ou moins long terme dans un sous-système de mémorisation des informations. Trois sous-systèmes, opération, décision, information, sont désormais modélisés en une sorte de modèle canonique (Le Moigne, 1999, p. 61). Nous pourrions nous arrêter là ou poursuivre en interprétant les trois sous-systèmes du sous-système de décision (deux sont représentés).

Au niveau 7, le sous-système des décisions coordonne « *les nombreuses décisions d'actions que le système doit prendre à chaque instant* » (1999, p. 62). En termes de représentations de cela, il faut imaginer que ces opérations ont lieu à la fois au sein de chacun des trois sous-systèmes et entre les différents éléments des deux sous-systèmes. Nous ne le représentons pas pour des raisons de place.

Le système est prêt pour élaborer ou imaginer de nouvelles formes d'action ; cela constitue un huitième niveau de complexification : un sous-système d'imagination, de conception s'ajoute dans le modèle au sein du sous-système de décision (modèle 11).

Enfin, le système est parfois capable de se finaliser, c'est-à-dire de « décider sur sa décision » : ce nouveau sous-système est englobé dans le système de décision. Ce serait le niveau 9 (non représenté).



Modèle 11 - Système des valeurs-normes au sein des pratiques des enseignants (non publié)

La modélisation d'un système complexe (SC), qui engloberait à la fois le territoire et sa carte, le phénomène et ses représentations, est fondée sur la capacité du modélisateur à expliciter ses projets de modélisation, c'est à dire les finalités qu'il propose au système complexe ou qu'il lui attribue (dans le cas où le modélisateur est chercheur). Ce type de modélisation est qualifiée, pour cette raison, de projective (ou téléologique). L'une des tâches les plus importantes du modélisateur d'un SC est de « formuler le problème qu'il s'avèrera pertinent de résoudre » (Le Moigne, 1999, p. 66). Les recherches dites collaboratives, ou des recherches-intervention, semblent pertinentes pour élaborer des systèmes complexes.

Nous reformulons, pour conclure cette sous-partie, le problème sur lequel il nous semblerait pertinent que la recherche se penche. Il s'agirait de modéliser 1) le phénomène perceptible valeurs-normes de l'enseignant d'Éducation musicale 2) présumé faire quelque chose au sein des pratiques enseignantes, comme enseigner la musique afin que l'élève apprenne à écouter et à faire de la musique pour la comprendre, à la comprendre pour l'écouter et en faire, à s'engager et à prendre position contre le dogmatisme, mais aussi le relativisme y compris musical 3) disposant d'un dispositif de régulation interne (rapport intra et inter-individuel aux valeurs, aux normes) 4) produisant et 5) traitant des informations, qu'il recueille dans un temps et dans un espace précis, ou 6) dont il se souvient. 7) à ce stade le système des décisions coordonne ses décisions d'action mais 8) peut aussi en imaginer et en concevoir pour 9) les finaliser.

D'autres systèmes (comme les parents) interagissent avec le système général des pratiques enseignantes et pourraient à leur tour être modélisés.

## 7. Organisation du système « valeurs-informations-décisions »

Alors que le concept de structure a permis pendant plus de deux siècles de rendre intelligible, de décrire, de comprendre et de maîtriser les phénomènes modélisables (parce que présumés structurés) dans l'esprit de la modélisation analytique (Boudon, 1968, cité par Le Moigne, p. 77), le concept d'organisation active (en tant que conjonction intelligible à la fois des acteurs et de l'action), renouvelle la modélisation des systèmes complexes (Valery, Piaget, Simon, Morin). L'organisation est la propriété

du système complexe qui permet de « *rendre compte à la fois du comportement de chacun des niveaux [...] et l'articulation entre ces niveaux sans les séparer* » (Le Moigne, 1999, 74).

Le Moigne prévient que ce concept exige une forme d'ascèse intellectuelle du fait que l'intelligibilité du système « *requiert non plus la facile exclusion, mais la difficile conjonction du tiers, autrement dit la considération simultanée des termes en correspondance et de leur correspondance* » (p. 78). Dans un environnement précis, en lien avec des finalités, « *l'organisation décrit la propriété d'un système général capable à la fois :*

11. De maintenir et de se maintenir (action dans le temps) ;
12. De relier et de se relier (action dans l'espace) ;
13. « *De produire et de se produire* » (action au niveau de la forme) (1999, p. 75).

L'autonomie relative de l'organisation dans un environnement est exprimée par la conjonction de son fonctionnement (qui maintient, relie et produit) et de ses transformations (elle se maintient, se relie, se produit). Ce concept d'organisation semble particulièrement adapté pour rendre compte de la complexité du « système enseignant-valeurs-choix » dans le « système didactique ».

Le Moigne propose enfin un modèle canonique de l'organisation (1999, p. 73-80). Le viatique des méthodes de modélisation systémique dégagé ces cinquante dernières années est constitué des concepts d'information et de symbole, de computation et de communication, de mémorisation et d'intelligence, de décision et de projet. L'organisation informe, mémorise, traite, communique, décide des actions et des comportements. Elle est conjonction de :

14. L'action qui conjoint à son tour ouverture et fermeture, processus et résultat, transactions et rétroactions, probable et improbable, ordre et désordre, système observant et système observé, synchronique et diachronique, tout et partie<sup>1</sup> ;
15. Et des acteurs conjoints du singulier et du régulier, de l'individuel et du générique (individu, espèce, ontogenèse et phylogenèse), du nécessaire et du possible, de la différenciation et de la coordination, de l'autonome et du solidaire, du jeu (la liberté qui rend possible l'autonomie du système) et de l'articulation (qui contraint la liberté et assure la cohérence du système).

Schwartz (2006), p. 929) mentionne que pour les deux sociologues, Durkheim et Weber, « *les valeurs sont fondamentales pour expliquer l'organisation et le changement au niveau de la société comme à celui des individus* ». La lecture conjointe des travaux de Schwartz et de Le Moigne renforce l'idée selon laquelle questionner, modéliser le système « valeurs-choix des enseignants » doit pouvoir contribuer à comprendre l'organisation de leur enseignement.

## **8. Autonomie et intelligence du système complexe enseignant-valeurs-décisions**

Le système en lien avec sa complexité fait preuve d'une capacité d'autonomie relative et d'intelligence : c'est l'hypothèse que fait Le Moigne. Nous ajoutons que c'est d'autant plus nécessaire dans le système éducatif que, lorsque la porte de la classe est fermée, l'enseignant se retrouve être le seul adulte devant les élèves. Pour autant, il ne doit pas oublier qu'il fait partie du système éducatif français, inscrit dans les principes de l'école républicaine. Dès lors, le système « enseignant-valeurs-choix » peut élaborer ses propres projets, ses intentions d'actions, tout en restant ouvert, à l'écoute, voire en alerte et en transaction avec l'environnement, avec les sollicitations et les contraintes, voire les interdits, à rappeler et à se rappeler, notamment lorsqu'il s'agit de transmettre, d'enseigner d'une manière générale les différents types de libertés fondamentales qui relèvent tantôt du droit public, tantôt du droit privé. Lorsqu'il est question de valeurs, de normes et de principes d'application, le système n'est ni simple, ni compliqué

<sup>1</sup> Nous ne retenons pas la catégorie « du flux et du champ » proposée par Le Moigne car elle n'est pas claire pour nous.

mais véritablement complexe, dans l'articulation entre une autonomie indispensable, mais relative, du fait de la nécessaire transaction, interaction avec l'environnement. Pour que cette autonomie puisse se réaliser, le système peut être doté d'un système de traitement de l'information qui permettra à son tour de produire des plans d'actions projectives (Le Moigne, 1999, p. 81). Ce système de traitement de l'information est la conjonction, selon Le Moigne, de trois composants : un sous-système de mémorisation (ou de stockage), un de computation (qui peut déplacer, comparer, copier, effacer, désagréger, agréger des informations) un de couplage sur le système actif (réception et émission de symboles, par la lecture, l'écriture, auxquelles nous ajoutons l'écoute, le regard, la parole, le dessin, le chant, le jeu sur des instruments à percussion et le piano, dès lors que l'enseignant est chargé d'Éducation musicale.

Un des problèmes de l'humain, et donc de l'enseignant, est que sa capacité à stocker, à mémoriser, à traiter en particulier en mémoire de travail, est limitée physiquement et cognitivement. Or le volume à traiter peut être bien supérieur à ses capacités. Dans ce cas, plutôt que de chercher une solution optimum, Le Moigne suggère 1) d'intervenir sur la forme de l'information en comprenant « *pourquoi et comment un modeste dessin [une interprétation vocale en Éducation musicale] en dit plus qu'un long discours* » et 2) de « *chercher à organiser de façon acceptable, voire localement satisfaisante, le système de décision* » (1999, p. 84).

### **9. Processus de décision dans un système complexe : comment les enseignants décident-ils ?**

Le Moigne adapte ainsi la pensée de Simon (1978-1982, p. 460) à propos des décisions : la question n'est pas tant de se demander de quoi les décisions sont faites, mais comment elles sont prises (1999, p.121). La question n'est pas complètement nouvelle : nous avons commencé à y réfléchir lorsque nous avons demandé aux enseignants les raisons et critères de leurs choix notamment à propos des répertoires. Nous étions déjà dans la recherche de la compréhension du processus de décision des enseignants. Nous pourrions désormais examiner si le rapport aux valeurs et aux normes qui les opérationnalisent, interviennent dans ces décisions. Et si tel est le cas, de quelle manière interviennent-elles dans les décisions prises par les enseignants ? Que fait le rapport aux valeurs et aux normes et en quoi agit-il ?

Deux possibilités s'offrent au modélisateur depuis le début de cette réflexion. La modélisation analytique « *avait conduit à identifier la notion de Comportement Optimum* » c'est-à-dire le calcul de la meilleure décision (rationnelle) entre diverses décisions possibles, à partir d'un critère unique de référence. Mais cette conception appliquée aux systèmes complexes les réduit à « *leur plus simple expression* » (Le Moigne, 1999, p. 123-124), les privant de leur potentiel, de leur intelligence. C'est à partir de l'observation des processus de décision dans des situations familières et complexes de services techniques d'une municipalité dans le Wisconsin que Simon a dégagé un modèle complexe de la décision en tant que processus cognitif complexe, plus précisément « *un processus de traitement d'information séquentiel<sup>1</sup> et projectif, se développant au sein de l'organisation complexe dont il n'est pas séparable* » (1999, p. 129). Cela conduit l'auteur, devenu Prix Nobel en 1978, à élaborer deux hypothèses : la décision est conception (*design*), la décision est intelligence de la situation (compréhension téléologique) c'est-à-dire que :

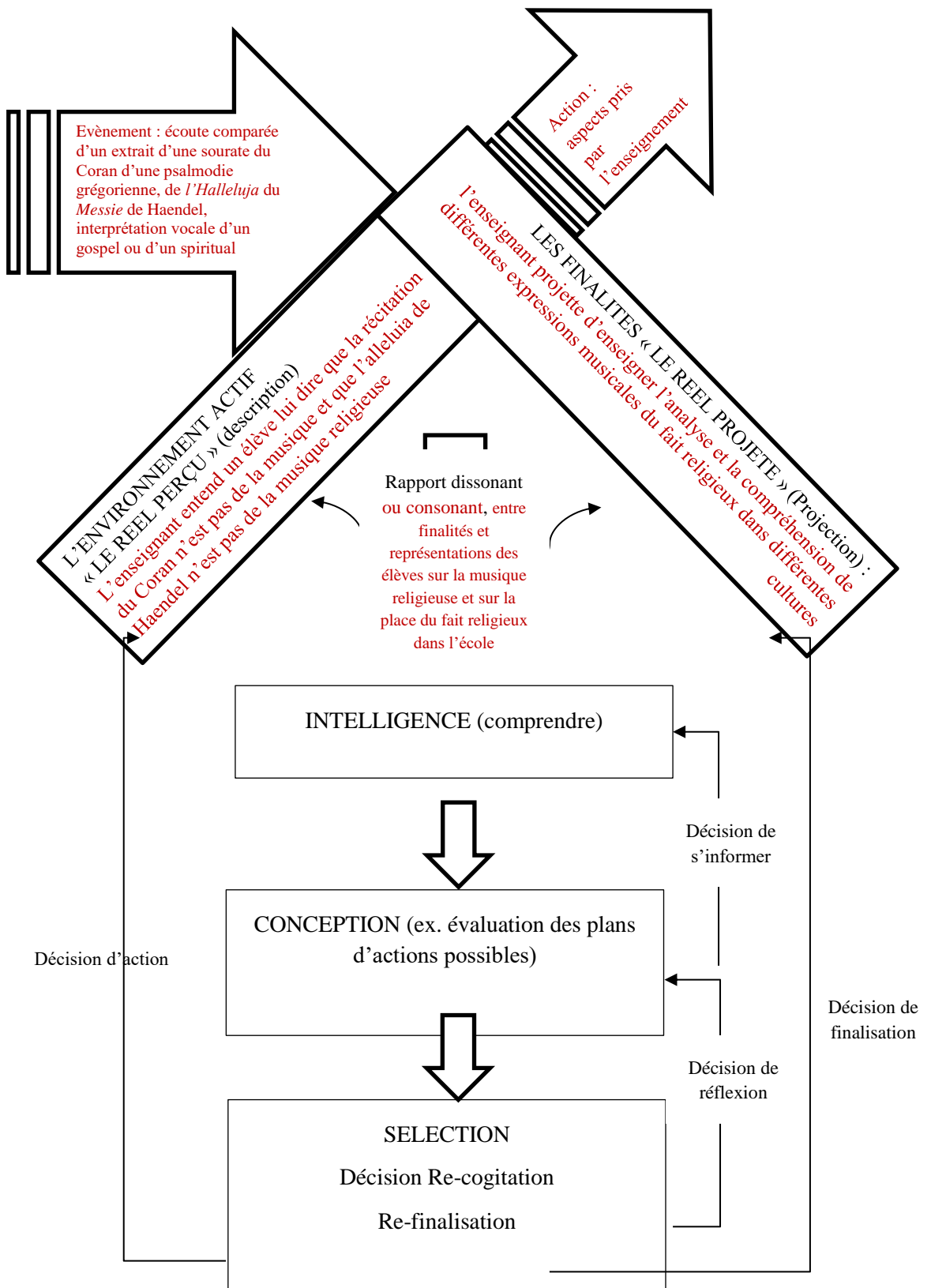
- « La décision peut se représenter comme et par un processus cognitif téléologique de résolution de problèmes : conception de projets (ou de plans) d'actions susceptibles de résoudre des problèmes, élaboration d'itinéraires susceptibles d'atteindre des familles d'objectifs » (1999, p. 130)

<sup>1</sup> C'est-à-dire « qui transmet ou commande une série ordonnée d'informations ou d'opérations », ou encore comme en informatique « dont les différentes phases se succèdent dans un ordre préétabli et non modifiable » (TLFI).

- « Le processus d'identification-formulation de problèmes peut se représenter par un processus de décision : la compréhension projective d'une situation se désigne souvent par l'intelligence de la situation ; quels sont les objectifs qui rendent intelligibles les descriptions d'une situation perçue complexe ? » (1999, p. 130).

À partir des travaux de Simon, Le Moigne élabore un modèle canonique du processus de décision-résolution organisationnelle (1999, p. 131) (modèle 12) fondé sur la conjonction des deux hypothèses (univariées) précédentes. Nous faisons figurer en noir les éléments du modèle de Le Moigne et en rouge quelques apports sous la forme d'exemples. La décision en tant que système de computation peut être représentée par trois sous-systèmes stables :

- L'intelligence ou la compréhension du processus par lequel le problème décisionnel est construit, formulé, à partir du rapport entre réel perçu et réel voulu, qui permet de produire des symboles ; l'intelligence évalue à chaque instant l'effectivité du système ;
- La conception ou élaboration de plans d'actions visant la résolution du problème (formulé dans le sous-système précédent) et l'évaluation des solutions alternatives ; les deux catégories de raisonnement mis en œuvre en résolution de problèmes sont une heuristique (dont on tient pour plausible, mais pas certain, qu'elle conduira à une solution satisfaisante) et un algorithme (dont on tient pour certain qu'il conduira à une solution satisfaisante) ;
- La sélection (choix multi-critère de l'action décisionnelle) ou le processus par lequel le système compare les évaluations des plans d'actions élaborés dans le sous-système précédent, par une délibération : cela conduit à 1) une « décision arrêtée » (décision préférée, en général la première évaluée comme satisfaisante = est retenue) 2) une décision de s'informer 3) la décision de re-finaliser ou de modifier le processus de finalisation ou le « réel projeté » si la décision n'est pas satisfaisante (modèle 11).



Modèle 12 - Modèle canonique du processus de « décision-résolution organisationnelle » à partir de Simon et Le Moigne (1999, p. 131) : début d'exemplification (non publié)

Ce processus de décision peut être testé empiriquement et même simulé informatiquement. Nous voyons là deux nouvelles possibilités de travaux futurs à mener pour des chercheurs et des praticiens appréciant la complexité. Précisons toutefois avec Le Moigne que les processus d'intelligence et de conception



« ne sont guère passibles de raisonnements algorithmiques, dès que l'on considère un système complexe » (1999, p. 140). Ce qui est plutôt rassurant pour le devenir du métier enseignant !

L'efficacité ou le rendement du processus de décision (rapport entre ressources consommées et ressources produites) et son effectivité (rapport entre le comportement du système et ses finalités) peuvent être évalués. Nos projets en cours concernant le système « orchestre au collège » sont axés sur la mesure de l'effectivité autrement dit, une étude des effets et impact plus adaptée à l'analyse systémique. En effet, le concept d'efficacité est « monodimensionnel, simple, pertinent en situation fermée » (p. 138) ce qui n'est pas le cas d'une situation d'enseignement.

Pour conclure sur ces aspects, en guise de synthèse, reprenons une remarque de Bollecker et Durat :

*« Simon, H., a voulu comprendre le comportement de l'homme en situation de traiter un problème et de prendre des décisions. Il a toujours intégré le décideur dans un ensemble plus vaste, qu'il nomme son environnement. Il part de l'idée que tout comportement visant la rationalité se développe à l'intérieur de contraintes. Il estime que les décisions prises au sein d'une organisation ne peuvent jamais être complètement rationnelles parce que les membres de l'organisation n'ont que des capacités limitées en matière de traitement de l'information :*

*– d'une part, les individus sont contraints d'agir en se fondant sur une information incomplète vis-à-vis de ce qu'ils peuvent faire et des conséquences de leurs actions ;*

*– d'autre part, ils ne sont capables d'explorer qu'un nombre limité d'alternatives ;*

*– enfin, ils sont incapables d'attribuer des valeurs exactes aux résultats des décisions.*

*En effet, l'environnement est trop complexe pour être totalement appréhendé et l'homme le simplifie pour que son esprit soit capable de manier les facteurs retenus (Simon, 1979<sup>1</sup>) : les décideurs retiennent alors une solution satisfaisante à la place d'un choix optimal. Ces travaux ont conduit à une approche à la fois individuelle et organisationnelle de l'apprentissage dans la décision. » (2006, p. 140).*

Nous invitons donc les journalistes, les essayistes, les parents et tous ceux qui ont un avis sur l'école et sur les missions des enseignants à être raisonnables en termes d'exigences, à renoncer à l'idée d'efficacité pour travailler l'effectivité de solutions satisfaisantes.

---

<sup>1</sup> Simon fait référence son article de 1957, *Models of Man. Social and Rational*.

## CODA

Plutôt qu'un *finale* clôturant l'oeuvre opératique en réunissant tous les personnages dans un chœur final, nous choisissons la *coda* ou « queue », « terminaison » en italien, comme quelques notes qui prolongeraient le sujet dans une fugue. Quelques notes, sans reprendre tous les personnages.

Était-ce le « bon » moment d'entrer dans cette écriture ? Nous aurions voulu le faire plus tôt mais les réformes successives ont exigé un engagement que nous avons assumé. En attendant nous continuions à faire de la recherche. Pour autant, le besoin d'écrire cette synthèse était là et devait être pris en compte quand le moment s'y prêterait ; c'était un peu le même besoin qu'au moment où nous sommes entrée en thèse.

Au sens aristotélicien du *kairos*, présent dans la philosophie grecque, le « bon » moment correspond à : « la recherche de l'équilibre, et plus particulièrement de [la] recherche du juste milieu que l'on retrouvera dans une certaine manière, dans la notion de tact que développera, à la suite de Herbart, F. Schleiermacher, lorsqu'il développera les qualités requises par le pédagogue. Le *kairos* est à la fois une recherche du juste milieu, dans l'espace et dans le temps » (Hess, 2009, p. 54). La théorie du « moment » et du « bon moment » s'avère heuristique à la fois pour l'écriture de cette note de synthèse, mais aussi pour faire de la recherche d'une manière générale. Cette théorie s'avère également importante dans la perspective de l'examen des pratiques des enseignant-e-s sans cesse confronté-e-s à des moments différents, pendant lesquels ils / elles doivent s'informer, faire des choix, valuer et évaluer, décider. La théorie du bon moment semble opportune pour dialectiser ce rapport au temps en trois moments. Hess mentionne qu'on la retrouve chez Hippocrate (moment de l'enquête, moment du diagnostic, de la prévision, du pronostic et moment de l'intervention), chez des militants (voir, juger, agir), chez Lacan (instant de voir, temps pour comprendre, moment de conclure), tout comme chez Hegel (le perçu, le conçu, l'action) (Hess, 2009). Elle est opportune pour le chercheur qui mène l'enquête, diagnostique et veut comprendre, voire pronostiquer sur les pratiques enseignantes à la manière d'Hippocrate ; elle semble aussi opportune pour l'enseignant qui peut prendre appui (ou ne pas prendre appui) sur ces deux premiers moments et choisir d'intervenir, d'agir.

Hess propose de traduire *kairos* dans le sens du mot allemand, *der moment*, qui pourrait être traduit par « moment propice », « temps opportun ». C'est en septembre 2020 que nous avons saisi le moment opportun pour démarrer cette synthèse, parce que nous avons créé les conditions nécessaires pour que ce moment advienne : un CRCT a été obtenu pour six mois, cinq dans les faits, en raison de la mise en œuvre de la troisième réforme de la formation des enseignants, sur la dernière décennie. Pour la première fois en trente-trois ans d'exercice, un espace totalement ouvert, propice à la lecture, à l'écriture a été rendu possible. Si nous l'avons recherché, nous ne sommes pas du tout sûre d'avoir trouvé le « juste milieu », dans l'espace de ce texte et dans le temps finalement mis pour l'écrire : le texte peut sembler encore long et le calendrier que nous nous étions fixé a volé en éclat.

L'un des premiers résultats de ce travail de synthèse serait que plus nous réfléchissons aux problèmes posés par les valeurs, plus ceux-ci nous semblent faire lien entre milieu ordinaire et milieu intellectuel, entre science et art, entre séries de cinéma<sup>1</sup> et opéra, entre élèves et professeur, entre éducation, enseignement et apprentissages.

Par ailleurs, à l'instar de ce que préconise Schmid pour la philosophie (2017b), un autre résultat serait la prise de conscience que nous pratiquons les sciences de l'éducation, la didactique, la psychologie, ainsi qu'une forme de musicologie générale « sans exclusion », sans que pour autant il y ait équivalence

<sup>1</sup> La découverte récente de la pensée de la philosophe Sandra Laugier qui s'intéresse aux séries télévisées en tant que vecteurs de valeurs (2018) corrobore cette idée.

entre les différentes sciences, selon les moments et les questions de recherche posées. Schmid cherche à construire des espaces où il y a « *admiration pour toutes les philosophies* », où un travail des contraires est mené, où des couches de concepts sont appliquées sur le réel pour saisir ce qui est en train de se passer. De la même manière, nous cherchons à accueillir et à mêler les récits des enseignants aux concepts issus des sciences de l'éducation et de la formation et des sciences qui en sont contributives comme la sociologie, la psychologie, la didactique de la musique, la musicologie, la philosophie, pour comprendre ce qui se joue dans une classe en lien avec les rapports aux valeurs et aux choix. La prise de conscience que le travail du chercheur doit sans cesse réécrire en tenant compte de ce que la communauté des chercheurs sait, mais également ne sait pas, exige que l'éthique rejoigne la science (Schmid, 2017a). Pour mener à bien ce type de recherche, il s'agirait de s'inscrire dans une épistémologie générique, qui favorise la science en train de se faire, véritable lieu d'inter-disciplines, sans exclusion (Schmid et Mambrini-Doudet, 2019), dans lequel modèle et hypothèse font lien et cohérence.

## LISTE DES PRODUCTIONS RELATIVES AUX OPERATIONS DE RECHERCHE

### 2001-2013

- Tripier-Mondancin, O.** - (2006a). Valeurs déclarées implicitement par des professeurs d'Éducation musicale. *JREM*, 5 n° 1 (Université de Paris Sorbonne, Observatoire Musical Français), 41-77.
- (2006b). Représentations du concept de valeur dans les déclarations de 23 enseignants débutants et experts (Académie de Toulouse). *JREM*, 5 n°2 (Université de Paris Sorbonne, Observatoire Musical Français), 43-80.
- (2008a). Structuration des programmes d'enseignement musical, en France, de 1925 à 1997. *L'Éducation musicale*, <http://www.leducation-musicale.com/index.php/paroles-d-auteur/6003-structuration-des-programmes-d-enseignement-musical-en-college>
- (2008b). Outils, espace-classe, valeurs, dans les programmes d'Éducation musicale, au collège, de 1925 à 1998. *L'Éducation musicale*, 553-554, 42-47.
- (2008c). Textes officiels pour la chorale dans l'enseignement secondaire. Contradictions et valeurs par inférence, 1938-2002. *L'Éducation musicale*, 553-554, 18-22.
- (2008d). *L'éducation musicale au collège depuis 1985 : valeurs déclarées par des enseignants d'éducation musicale, genèse*. [Thèse doctorat, Université Toulouse 2-Le Mirail].
- (2009b, 9-12 novembre). *Junior High Schools Music Education Curriculum Development France from 1925 to 2008*. [communication orale]. London International Conference on Education (LICE-2009), Londres.
- (2010a). Changes in Conceptions of Music Education in Junior High School Curricula during the Twentieth Century in France. *IJCDSSE, International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 1(1), 43-52.
- (2010b). *L'éducation musicale dans le secondaire. Attributs, formation des enseignants, instructions et programmes de collège, valeurs*. L'Harmattan.
- (2011). L'éducation au choix, évaluation des compositions musicales. Dans J.-L., Leroy, P. Terrien, (dir.), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale* (p. 125-138). L'Harmattan.
- (2012). Acceptions, dénotation, frontières du concept de valeur. *Éduquer, former*, 43(1), 35-62.
- (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.
- Maizieres, F. et **Tripier-Mondancin, O.** (2018a). Les valeurs qui mobilisent les enseignants des premier et second degrés pour enseigner la musique à l'école. *Penser l'éducation*, 42, 69-85.

## 2010-2022

- Tripier-Mondancin, O.** (2013b). *Vers une didactique des pratiques vocales en collège : répertoires déclarés être chantés en Éducation musicale au collège*. [communication orale]. Congrès AREF, Actualité de la Recherche en Éducation et Formation, Montpellier. <https://aref2013.umontpellier.fr/>
- 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.** et Vergnolle Mainar, C. (2014). L'espace, entre savoirs disciplinaires et compétences transversales. *Recherches en Didactiques. Les Cahiers Théodiles*, 18, 119-131.
- Tripier-Mondancin, O.** (2014). Histoire et caractéristiques de la musique au lycée, en France : entre académisme et socioconstructivisme. *L'Éducation musicale*, 579.
- Tripier-Mondancin, O.** (2015a). 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.** (2015b). Pratiques musicales dans les programmes actuels de Lycée, en France (2001, 2010) : série littéraire et option facultative / série technologique : deux évolutions différentes. Dans Schepens (Dir.) *Actes des 12èmes Journées francophones de recherche en éducation musicale. Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique : nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique* (p. 154-167). CEFEDEM. <http://www.cefedem-aura.org/jfrem2014/communications/ActesComplets.pdf>
- Tripier-Mondancin, O.** et Jaccard, S. (dir.) (2015a). Regards épistémologiques sur les recherches en éducation musicale. Laval : *Recherche en Éducation musicale*, 32 (Numéro spécial).
- Tripier-Mondancin, O.** et Jaccard, S. (2015b). Introduction. *Recherche en Éducation musicale*, 32, 1-14.
- 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.**, 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.** (2016). Regards portés sur le congrès APEMU 2016. *APEMU. Association des professeurs d'Éducation musicale*, 230, 48-51.
- Vergnolle Mainar, C. et **Tripier-Mondancin O.** (dir.). (2017). *Programmes scolaires, changements et reconfigurations*. PUM, Presses Universitaires du Midi.
- Lauga Hamid, M.-C. et **Tripier-Mondancin, O.** (2017). En quoi le rapport « au sonore » se modifie-t-il dans les programmes de collège entre les années 1960 et 1970 : le cas de deux disciplines scolaires. Dans C. Vergnolle Mainar et O. Tripier-Mondancin (dir.), *Curricula et disciplines scolaires : changements et reconfigurations* (p. 90-101). PUM.
- 2018-2021, Co-responsable de l'outil sharedoocs** c'est-à-dire la base de données, du groupe de recherche collaborative ÉMIS, Éducation musicale et intégration sociale sur la plateforme **Huma-Num**, hébergée par la **TGIR (Très Grande Infrastructure de Recherche)**. Rédaction de la convention et de la charte relative à l'utilisation de données (textuelles, filmiques...) déposées sur Huma-Num pour le groupe ÉMIS, conception de l'arborescence des dossiers. Responsables : Odile Tripier-Mondancin, Daniel Guy, Audrey Luc, Frédéric Maizières, Philippe Canguilhem (conseil

scientifique du groupe ÉMIS, Éducation Musicale et Intégration Sociale), Université Toulouse-Jean Jaurès. Dans ce cadre de cette co-responsabilité, le responsable de traitement doit vérifier si les traitements à opérer, dans le cadre de la RGPD, selon le type de données, nécessitent de dérouler un processus de conformité. Soumission du projet en cours ([dpo@univ-tlse2.fr](mailto:dpo@univ-tlse2.fr) et [rgpd-recherche@univ-tlse2.fr](mailto:rgpd-recherche@univ-tlse2.fr)) dans le cadre de l'Article 4, protection des données à caractère personnel directes et indirectes ou sensibles.

**Co-gestion d'un carnet d'hypothèse**, 2018-2022, <https://ldi.hypotheses.org/227>

**Tripier-Mondancin, O.** et Canguilhem, P. (dir.). (2018a). *Théorie / pratique ? Dépasser les clivages dans l'enseignement musical*. PUM, Presses Universitaire du Midi.

**Tripier-Mondancin, O.** et Canguilhem, P. (2018b). Introduction générale. Dans O. Tripier-Mondancin et P. Canguilhem (dir.), *Théorie / pratique ? Dépasser les clivages dans l'enseignement musical* (p. 11-15). PUM.

Maizières, F. et **Tripier-Mondancin, O.** (2018b). Ce qui « fait pratique », ce qui « fait théorie » dans l'enseignement-apprentissage du chant au collège : dépasser l'opposition. Dans O. Tripier-Mondancin et P. Canguilhem (dir.), *Théorie / pratique ? Dépasser les clivages dans l'enseignement musical* (p. 79-103). PUM.

**Tripier-Mondancin, O.** (2018). A distinção histórica teoria-prática no ensino musical da França : abordagem global e zoom sobre os currículos do ensino fundamental e do ensino médio. Dans A. Stervinou et M. Antonio Toledo Nascimento (dir.), *Ensino e Aprendizagens Musicais no Mundo: formação, diversidade e currículo com ênfase na formação humana* (p. 40-82). Sobral Gráfica e Editora.

**Tripier-Mondancin, O.** Martin, F. (2018). *L'idée de renouvellement par les pratiques musicales collectives et expérimentales pour socialiser, éduquer, à l'aune de ce qui se joue dans l'Éducation musicale scolaire obligatoire, depuis plus d'un siècle*. [Communication orale]. PESMD. Les pratiques musicales collectives à vocation sociale, Nov 2017, Bordeaux.

Roubertie Soliman, L., **Tripier-Mondancin, O.**, Martinez, E. et Bach, N. (2019). Projet orchestre dans un collège REP+, à Toulouse : caractériser les difficultés déclarées par des professeurs en charge de l'enseignement musical. *Éducation et Socialisation*, 54. <https://doi.org/10.4000/edso.8090>

Maizières, F., **Tripier-Mondancin, O.** et Escoubet, S. (dir.) (2020a). L'écoute du sonore au musical, des représentations aux savoirs sur l'oeuvre. *Recherche en Éducation*, 35 (Numéro spécial), 170. <https://www.mus.ulaval.ca/sites/mus.ulaval.ca/files/2021-01/Recherche-education-musicale-35.pdf>

Maizières, F., **Tripier-Mondancin, O.** et Escoubet, S. (2020b). L'écoute du sonore au musical, des représentations aux savoirs sur l'oeuvre. Introduction. *Recherche en Éducation*, 35 (Numéro Spécial), 1-6. [https://www.mus.ulaval.ca/sites/mus.ulaval.ca/files/2021-01/REEM-35-ecoute-oeuvre\\_0.pdf](https://www.mus.ulaval.ca/sites/mus.ulaval.ca/files/2021-01/REEM-35-ecoute-oeuvre_0.pdf)

**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 (Numéro Spécial), 89-117. [https://www.mus.ulaval.ca/sites/mus.ulaval.ca/files/2021-01/REEM-35-ecoute-college\\_0.pdf](https://www.mus.ulaval.ca/sites/mus.ulaval.ca/files/2021-01/REEM-35-ecoute-college_0.pdf)

Desbrosses, J. et **Tripier-Mondancin, O.** (2020). Problématiser un commentaire comparé d'oeuvres musicales écoutées : scénarios de formation. *Recherche en Éducation musicale*, 35, 145-169.

[https://www.mus.ulaval.ca/sites/mus.ulaval.ca/files/2021-01/REEM-35-commentaire-compare\\_0.pdf](https://www.mus.ulaval.ca/sites/mus.ulaval.ca/files/2021-01/REEM-35-commentaire-compare_0.pdf)

Bourg, A., Durand, S., Guillot, G., Lalitte, P. et **Tripier-Mondancin, O.** (2021). *Recherches en sciences de l'éducation musicale et pratiques de terrains : une lecture à partir du Journal de Recherche en Éducation Musicale*. Rencontres nationales Recherche en musique, CNSMDP Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse De Paris.

**Tripier-Mondancin, O.** et Canguilhem (dir.) (2022), Pratiques musicales collectives et action sociale : un état de la recherche, [document soumis pour publication] *Dossier des Sciences de l'éducation*, 47.

Abello, L., **Tripier-Mondancin, O.**, Roubertie Soliman, L., Martinez, E., Bach, N., Guy, D., Cobo Dorado, K. et Traver, M. (2022). Pratiques musicales collectives à vocation sociale (Pour) quoi ? quel impact ? [document soumis pour publication] *Dossiers des Sciences de l'Education*, 47.

## **REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES**





- Adler, G. (1885). Umfang Methode und Ziel der Musikwissenschaft. *Vierteljahrsschrift für Musikwissenschaft*, 1.
- Alten, M. (1993). La musique et le chant dans les écoles de la République (1882-1939). *Tréma*, 25, 5-19 <https://doi.org/10.4000/trema.310>
- Alten, M. (1995). *La musique dans l'école, de Jules Ferry à nos jours*. EAP.
- Alten, M. (2006). Musique scolaire et société dans la France de la III<sup>e</sup> République. *Tréma*, 25, 5-20.
- Altet, M. (1988). Les styles d'enseignement : un instrument d'analyse de la stabilité et de la variabilité des pratiques enseignantes, un outil de formation et d'auto-analyse. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 4(5), 65-93.
- Altet, M. (1993). Styles d'enseignement, styles pédagogiques. Dans P. Meirieu (dir.), *La pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 89-102). ESF.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. PUF.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 85-93 [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2002\\_num\\_138\\_1\\_2866](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2866)
- Amade-Escot, C. (2019). Épistémologies pratiques et action didactique conjointe du professeur et des élèves. *Éducation & Didactique*, 13(1), 109-114. <https://doi:10.4000/educationdidactique.3899>
- Angers, M. (1992 [1996]). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (2<sup>e</sup> éd.). Les Éditions CEC.
- Aristote. (2001). *Organon III. Les Premiers analytiques* (J. Tricot, Trans.). Vrin.
- Astolfi, J.-P. (1994 [1992]). *L'école pour apprendre*. ESF.
- Aubert, L. (2005 [2003]). Les cultures musicales dans le monde : traditions et transformations. Dans J.-J. Nattiez, (dir.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI<sup>ème</sup> siècle. 3. Musiques et cultures* (Vol. 3, p. 39-107). Actes Sud, Cité de la musique.
- Bachelard, G. (1999, 1982, [1938]). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance* (16<sup>e</sup> éd.). J. Vrin.
- Baillé, J. (dir.) (2011). *Du mot au concept. Preuve*. PUG Presses universitaires de Grenoble.
- Baker, G. (2014). *El Sistema: orchestrating Venezuela's youth*. Oxford University Press.
- Bardin, L. (2014 [1977]). *L'analyse de contenu*. PUF.
- Barth, B.-M. (2013 [1987]). *L'apprentissage de l'abstraction*. Retz.
- Bastien, C. et Bastien Toniazzo, M. (2004). *Apprendre à l'école*. Armand Colin.
- Bataille, M. (1983). Méthodologie de la complexité. *Pour*, 90, 32-36.
- Bataille, M. (2003). Les recherches-actions : Entre mythe et réalité ? Dans P.-M. Mesnier, Missotte P. (dir.), *La recherche-action : une autre manière de chercher, se former, transformer*. L'Harmattan.
- Beaud, M. (1998). *L'art de la thèse* (9<sup>e</sup> éd.). La Découverte.
- Beaud, S. et Weber, F. (1998 [1997]). *Guide de l'enquête de terrain*. La Découverte.

- Bedin, V. (2013). La recherche-intervention en éducation et en formation : une nouvelle forme de conduite et d'accompagnement du changement. Dans Bedin (dir.), *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (p. 87-105). L'Harmattan.
- Begin, L. (2018). *Les conflits d'intérêts, au-delà de la surveillance et des contrôles : une responsabilité partagée*. [vidéo] YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=AkFq-t7eo74>
- Beguermont, H. (2003). *La première écriture musicale du monde occidental. La notation neumatique dans les manuscrits de chant grégorien du IX<sup>e</sup> au XIII<sup>e</sup> siècle*. Zurfluh.
- Beitone, A. et Martin-Baillon, A. (2016). La neutralité axiologique dans les sciences sociales, Une exigence incontournable et incomprise. *Revue du MAUSS*. [https://www.journaldumauss.net/spip.php?page=imprimer&id\\_article=1324](https://www.journaldumauss.net/spip.php?page=imprimer&id_article=1324)
- Bent, M. (2004 [2002]). Le métier de musicologue. Dans J.-J. Nattiez (Dir.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI<sup>e</sup> siècle. 2. Les savoirs musicaux*. (p. 611-627). Actes Sud. Cité de la musique.
- Bertaux, D. (2006). *Le récit de vie*. Armand Colin.
- Bidet, A. (2008, mis en ligne le 01 décembre 2010). La genèse des valeurs : une affaire d'enquête. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 15, 217-228. Doi : <https://doi.org/10.4000/traces.813>
- Bidet, A. (2012). *Valeur Ajoutée*. FIAC. Paris.
- Bidet, A., Quere, L. et Truc, G. (2011). Ce à quoi nous tenons. Dewey et la formation des valeurs. Dans *La formation des valeurs* (p. 5-64). La Découverte.
- Bigand, E. (2008). Les Émotions musicales. *Pour la science*, 373, 132-138.
- Bisaro, X. (2018). Chanter dans les petites écoles : essai d'analyse d'une pragmatique de la transmission. Dans Tripier-Mondancin, O. Canguilhem, P. (dir.), *Théorie/Pratique ? Dépasser les clivages dans l'enseignement musical* (p. 33-47). Presses universitaires du Midi.
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Peladeau, N. (2010). Un objet qui manque à sa place : les données probantes dans l'enseignement et la formation. Dans B. W. e. M. h. Mellouki (Dir.), *Recherche et formation à l'enseignement – Spécificités et interdépendance, Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE* (Vol. 8). Haute École Pédagogique – BEJUNE : Bibliothèque Form@PEX (accès libre).
- Bollecker, M. et Durat, L. (2006). L'apprentissage organisationnel et individuel dans le processus de décision. *Direction et Gestion « La Revue des Sciences de Gestion », 4(220-221)*, 139-148.
- Bonet, P. et Souriau, A. (2010 [1990]). *Elégance, élégant*. Dans E. Souriau (dir.), *Vocabulaire d'esthétique* (p. 679). PUF.
- Bonnat, C., Marzin, P., Luengo, V., Trgalova, J., Chaachoua, H. et Bessot, A. (2020). Proposition d'un modèle pour la compréhension des décisions didactiques d'un enseignant *Éducation et didactique*, 14(3), 69-90.
- 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.
- Bosseur, J.-Y. (2005). Les notations au XX<sup>e</sup> siècle, entre fixité et ouverture. Dans S. Buissou, C. Goubault et J.-Y. Bosseur, (dir.), *Histoire de la notation de l'époque baroque à nos jours* (p. 189-270). Minerve.
- Boudinet, G. (2005). Enseigner la musique et l'art de nos jours : oui, mais pourquoi ? Le sens et les valeurs éducatives de l'art en régime "post-moderne" : repères philosophiques. *JREM*, 4(2), 5-36.

- Boudinet, G. (2006). *Art, éducation, postmodernité. Les valeurs éducatives de l'art à l'époque actuelle*. L'Harmattan.
- Boudinet, G. (2015). Le sens de la recherche en éducation musicale à l'heure contemporaine : esquisse d'un positionnement au travers du prisme deleuzien. *Recherche en Éducation musicale*, 32 (Numéro spécial), 121-135.
- Boudon, R. (1995). *Le Juste et le vrai. Etudes sur l'objectivité des valeurs et de la connaissance*. Fayard.
- Boudon, R. (1999). *Le sens des valeurs*. Presses universitaires de France.
- Boudon, R. (2004). Théorie du choix rationnel ou individualisme méthodologique ? [Theory of Rational Choice or Methodological Individualism?]. *Revue du MAUSS*, 24(2), 281-309. <https://doi:10.3917/rdm.024.0281>
- Boudon, R., Damisch, H., Goguel, J., Guinand, S., Jaulin, B., Mouloud, N., Richard, J.F. et Victorri, B. (2020, consulté le 7 avril 2020). Modèle. Dans *Encyclopædia Universalis*.
- Bouissou, S., Goubault, C. et Bosseur, J.-Y. (2005). *Histoire de la notation de l'époque baroque à nos jours*. Minerve.
- Bourg, A. (2008). Didactique de la musique : Apports d'une approche comparatiste. *Education et didactique*, 2(1), 69-88. Doi : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.264>
- Bourg, A. (2012). Analyse comparée des cours individuels et collectifs dans l'apprentissage instrumental. Dans F. Madurell (dir.), *Les situations collectives dans le parcours d'apprentissage du musicien* (p. 163-202). Aedam musicae, ADDM 53.
- Bourg, A. (2021). *La place d'une approche comparatiste en didactique de la musique*. L'Harmattan.
- Bousquet, M.-P. (2019). Les recherches-action ou collaboratives sont-elles plus éthiques ? Réflexions d'une ethnologue en milieu autochtone canadien. *Canadian Journal of Bioethics / Revue canadienne de bioéthique. L'Éthique en Archéologie / Ethics in Archaeology*, 2 (3), 26-33.
- Bréchon, P. (2002). Les grandes enquêtes internationales (eurobaromètres, valeurs, ISSP) : apports et limites. *L'Année sociologique*, 52(1), 105-130. <https://doi:10.3917/anso.021.0105>
- Bréchon, P. (dir.) (2000). *Les valeurs des français. Evolutions de 1980 à 2000*. Armand Colin.
- Broussal, D. (2017). *Recherche-Intervention et accompagnement du changement en éducation : vers une approche contre-culturelle de l'émancipation*. (HDR), Université Toulouse - Jean Jaurès, Toulouse. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01536098/document>
- Broussal, D. (2019). Émancipation et formation : une alliance en question. [Emancipation and adult learning]. *Savoirs*, 51(3), 13-0058. <https://doi:10.3917/savo.051.0013>
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Editions Universitaires du Sud.
- 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*. De Boeck Université.
- Bru, M. (2002a). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 63-73.

- Bru, M. (2002b). Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement : jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive ? Dans M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p. 133 à 154). De Boeck Supérieur | « Perspectives en éducation et formation ».
- Bru, M. (2004). Les pratiques enseignantes comme objet de recherche. Dans J.-F. Marcel (dir.), *Les Pratiques enseignantes hors de la classe* (p. 281-299). L'Harmattan.
- Bru, M. (2019). De quelques reconfigurations du rapport des recherches aux pratiques enseignantes. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52(1), 79-101. <https://doi:10.3917/lsdle.521.0079>
- Bru, M., Altet, M. et Blanchard-Laville, C. (2004). A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 148(Juillet-Août-Septembre).
- Bustarret, A. (1986). *La mémoire enchantée : la pratique de la chanson enfantine de 1850 à nos jours*. Editions ouvrières.
- Calmettes, B. (2012). *Modélisation pragmatiste de l'action didactique de l'enseignant. Le cas des démarches d'investigation en physique, en collège*. (HDR), Université Toulouse II - Le Mirail, Toulouse.
- Canguilhem, P. (2015). *L'Improvisation polyphonique à la Renaissance*. Garnier.
- Canto-Sperber, M. (dir.) (2004a [1996]). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (3<sup>e</sup> éd.). PUF - Quadrige.
- Canto-Sperber, M. (dir.) (2004b). *Ethiques d'aujourd'hui*. PUF.
- Caron, S. (2003). La notion de valeur musicale en contexte liturgique. Dans M. Desroches et G. Guertin (Eds.), *Construire le savoir musical. Enjeux épistémologiques, esthétiques et sociaux* (p. 47-63). L'Harmattan.
- Cassirer, E. (1995). *Ecrits sur l'art*. Les Editions du Cerf.
- Castelain, P., Delhez, R., Jadot, J., Lenoble, M., Vaes, J.F. et van Den Hove, D., (1971). *L'inéluctable métamorphose. Essai sur la démarche pédagogique*. Vander.
- Catellin, S. (2004). L'abduction : une pratique de la découverte scientifique et littéraire. *Hermès, La Revue*, 2(39), 179-185.
- Chalmers, A., F. (1987 [1976]). *Qu'est-ce que la science ?* La Découverte.
- Changeux, J.-P. (2008). *Du vrai, du beau, du bien. Une nouvelle approche neuronale*. Odile Jacob.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Anthropos.
- Charlot, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. Dans S. Maury, Caillot, Michel (Dir.), *Rapport au savoir et didactiques*. Fabert.
- Charlot, B. (2006). La question du rapport au savoir : convergences et différences entre deux approches. *Savoirs*, 10(1), 37-43. <https://doi:10.3917/savo.010.0037>
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoirs dans les banlieues ... et ailleurs*. Armand Colin.
- Charvolin, F. (2011). Trevor Pinch, Frank Trocco (2002). Analog Days: the invention and impact of the moog synthesizer. Cambridge, Harvard University Press, 368 p. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 5, 3(3), 638-641. <https://doi.org/10.3917/rac.014.0638>

- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, n°38, 59-119.
- Chevallard, Y. (2002). Organiser l'étude. 1. Structures et fonctions. Dans J.-L. Dorier, M. Artaud, M. Artigue, R. Berthelot, et R. Floris (dir.), *Actes de la 11e École d'été de didactique des mathématiques, Corps (Isère), du 21 au 30 août 2001* (p. 448). La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. et Johsua, M.A. (1991 [1985]). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. Un exemple de la transposition didactique* (2<sup>e</sup> éd.). La Pensée sauvage.
- Chevrier, J. (2009). La spécification de la problématique. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 53-87). Presses de l'Université du Québec.
- Clanet, C. et Jeunier, B. (2000). Approches systémiques et recherches en Sciences de l'Éducation. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 3, 5-9.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et Méthodes. *Travailler*, 4.
- CNRS. (2019). Feuille de route du CNRS pour la science ouverte. CNRS. [https://www.cnrs.fr/sites/default/files/press\\_info/2019-11/Plaqueette\\_ScienceOuverte.pdf](https://www.cnrs.fr/sites/default/files/press_info/2019-11/Plaqueette_ScienceOuverte.pdf)
- Coenen-Huther, J. (2007). Classifications, typologies et rapport aux valeurs. *Revue européenne des sciences sociales*, XLV-(138). <https://doi.org/10.4000/ress.191>
- Cohen-Azria C. et Sayac N. (dir.). (2009). *Questionner l'implicite. Les méthodes de recherche en didactiques*, vol. 3. Presses universitaires du Septentrion.
- Colette, M.-N. (2008). Guy D'Arezzo et « Notre Notation Musicale Moderne ». La transmission écrite du chant dans le haut Moyen Âge. *Revue de synthèse*, 129, 363–387. <https://doi.org/10.1007/s11873-008-0045-4>
- Colette, M.-N., Popin, M. et Vendrix, P. (2003). *Histoire de la notation du Moyen Âge à la Renaissance*. Minerve.
- Comte-Sponville, A. (1995). *Petit traité des grandes vertus*. Presses Universitaires de France.
- Coulangeon, P. (2003). La stratification sociale des goûts musicaux. Le modèle de la légitimité culturelle en question. *Revue française de sociologie*, XXXIV, 1-12.
- Coulangeon, P. (2010). *Sociologie des pratiques culturelles* (2<sup>e</sup> éd.). La Découverte.
- Couprrie, P. (2015). Algorithmique et technologies numériques dans la notation musicale. Musiques Orales, leur Notation et Encodage Numérique (MEI). Projet MEI Æ NORMA, Paris : CreaTIC.
- Couprrie, P. (2020). Quelques propos sur les outils et les méthodes audionumériques en musicologie. L'interdisciplinarité comme rupture épistémologique. *Revue musicale OICRM*, 6((2)), 25–44. <https://doi.org/10.7202/1068384ar>
- Crinon, J. et Delarue-Breton, C. (2018). Normes et valeurs dans le discours des enseignants du primaire : entre pluralité et contradictions internes. *Recherche & formation*, 88(2), 17-32. <https://doi:10.4000/rechercheformation.4022>
- Curie, J., Hajjar, V., Marquie, H. et Roques, M. (1990). Proposition méthodologique pour la description du système des activités. *Le Travail Humain*. 53(2), 103-118.
- Damasio, A. R. (1999). *Le sentiment même de soi : corps, émotions, conscience* ; Odile Jacob.

- Daunay, B. (2007). Activités-Pratiques. Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre, et D. Lahanier-Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 11-15). De Boeck Université.
- De Landsheere, G. et De Landsheere, V. (1975). *Définir les objectifs de l'éducation* (7<sup>e</sup> éd.). PUF.
- De Singly, F. (2010 [1992]). *Le questionnaire* (2<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Dedieu, L. (2014). Rédiger et publier un *data paper* dans une revue scientifique, en 5 points. Montpellier : CIRAD, 7. <https://doi.org/10.18167/coopist/0057>
- Defrance, Y. (1999). The Garland Encyclopedia of World Music. New York and London: Garland Publishing, Inc., 1998-2004. *Cahiers d'ethnomusicologie*, 12.
- Defrance, Y. (2001). L'Encyclopédie Garland des musiques du monde (suite) *Cahiers d'ethnomusicologie*, 13.
- Defrance, Y. (2007). Nattiez Jean-Jacques, dir. : Musiques. Une encyclopédie pour le XXI<sup>e</sup> siècle. Vol. 3 : Musiques et cultures. *Cahiers d'ethnomusicologie*, 20.
- Delahaye, M. et Pistone, D. (1982). *Musique et Musicologie dans les Universités françaises*. Champion.
- Delcambre, I. (2007). Contenus d'enseignement et d'apprentissage. Dans Y. Reuter, Cohen-Azria, Cora, Daunay, Bertrand, Delcambre, Isabelle, Lahanier-Reuter, Dominique (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 45-51). De Boeck Université.
- Deltand, M. (2009). Les musiciens enseignants au risque de la transmission : donner le la. L'Harmattan.
- Denizeau, G. (2005). *Guide de la musique : une initiation par les oeuvres*. Larousse.
- Depelteau, F. (2011 [2003]). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats* (2<sup>e</sup> éd.). De Boeck Université.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (2), 371–393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de savoir en recherche collaborative : autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans M. Anadon (dir.), *La recherche participative : multiples regards* (p. 89-121). Presses de l'Université du Québec.
- Desroches, M. (dir.) (2021) *Anthropen. Le dictionnaire francophone d'anthropologie ancré dans le contemporain*. Université de Laval.
- Dessus, P. et Maurice, J.J, (1998). Les décisions de l'enseignant à l'aune de valeurs relationnelles. Dans : *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 21. *Les valeurs en éducation et en formation*, 43-51 <https://doi:10.3406/spira.1998.1793>
- Develay, M. (1992). Didactique des disciplines. *Bulletin de l'AECSE* (13), 22.
- Develay, M. (1993). Pour une épistémologie des savoirs scolaires. *Pédagogie collégiale*, 7(1), 35-40.
- Develay, M. (1998). N'y a-t-il pas mieux à faire que de vouloir prouver ?. Dans J. B. Charles Hadji (dir.), *Recherche et éducation. Vers une "nouvelles alliance". La démarche de preuve en 10 questions* (p. 67-79). De Boeck Université.
- Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. Gallimard.

- Diemer, A. (Producer). (2017). *Qu'est-ce qu'un modèle ? Les outils didactiques*. [vidéo]. Canal U. [https://www.canal-u.tv/video/canal\\_uved/qu\\_est\\_ce\\_qu\\_un\\_modele.39805](https://www.canal-u.tv/video/canal_uved/qu_est_ce_qu_un_modele.39805)
- Donnat, O. (1998). *Les pratiques culturelles des français. Enquête 1997*. La documentation française, Ministère de la culture et de la communication, DEP.
- Donnat, O. (2003). *Regards croisés sur les pratiques culturelles*. Ministère de la Culture - DEPS.
- Drouin, A.-M. (1988). Modèles et modélisation. *ASTER*, 7.
- Dubet, F. et Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. Seuil.
- Dufourcq, N. (1982 [1948]). *L'orgue* (6<sup>e</sup> éd. vol. 276). PUF.
- Duval, R. (2011). Preuves et preuve : les expériences des types de nécessité qui fondent la connaissance scientifique. Dans Baillé J. (dir.), *Du mot au concept. Preuve* (pp. 33-68). PUG Presses universitaires de Grenoble.
- Eloy, F. (2010). Esthétisation du populaire, popularisation du savant: les stratégies d'utilisation de la culture juvénile dans le cadre du cours d'éducation musicale au collège. Dans *Actes du colloque Enfance et cultures: regards des sciences humaines et sociales* (p. 1-12).
- Eloy, F. (2012). Apprendre à écouter la musique : culture légitime, culture scolaire et cultures juvéniles. [thèse de doctorat, EHESS] <http://www.theses.fr/2012EHES0004>
- Eloy, F. (2015). *Enseigner la musique au collège : cultures juvéniles et culture scolaire*. PUF.
- Estienne, N. (2018). La voix chantée des enseignants d'éducation musicale dans l'enseignement secondaire en France : entre modèles esthétiques et profils éducatifs. [thèse de doctorat, Sorbonne université]. <http://www.theses.fr/2018SORUL023>
- Fabre, M. et Gohier, C. (dir.) (2015). *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*. PURH Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Favre, D., Hasni, A. et Reynaud, C. (dir.). (2008). *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants*. De Boeck Université.
- Favre, G. (1980). *Histoire de l'éducation musicale*. La Pensée universelle.
- Féron, A. (s.d.) Momentform. Dans *Encyclopædia Universalis*. Sur <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/momentform/>
- Ferrière, M. (2011). Les principales critiques de la théorie du choix rationnel. *Idées économiques et sociales*, 165(3), 37-45. <https://doi:10.3917/idee.165.0037>
- Flanagan, O. (2004). Psychologie morale. In M. Canto-Sperber (dir), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (Vol. 2, pp. 1581-1591). PUF, Quadrige.
- Fontana, C. (2007). *La chanson française. Histoire, interprètes, auteurs, compositeurs*. Hachette.
- Fortin, M.-F. (1996). *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*. Décarie.
- Fovet-Rabot, C. (2015). Rédiger le titre de l'article scientifique en 5 points. Montpellier (FRA) : CIRAD, 3 p. <https://url.cirad.fr/ist/titre-article>
- Galland, O. (2014). *Sociologie des valeurs. Quels enseignements des enquêtes européennes ?* [vidéo] Collège de France. <https://www.college-de-france.fr/site/pierre-michel-menger/seminar-2014-02-07-11h00.htm>



- Galland, O. et Roudet, B. (dir.). (2001). *Les valeurs des jeunes. Tendances en France depuis 20 ans*. L'Harmattan.
- Ganvert, G. (1999). *L'enseignement de la musique en France. Situation. Problèmes. Réflexions*. L'Harmattan.
- Gautherin, J. (2017). Science de l'éducation. Dans A. van Zanten et R. Patrick (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*. PUF.
- Gauthier, R.-F. (2011). Le curriculum dans les politiques éducatives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56. <https://doi.org/10.4000/ries.1013>
- Gerbod, P. (1980). L'institution Orphéonique en FRANCE du 19ème au 20ème siècle. *Ethnologie française*, X(1), 27-44.
- Gerbod, P. (1983). L'enseignement de la musique en FRANCE au XIXe siècle dans les établissements d'instruction publique. Dans D. Pistone (dir.), *L'Éducation musicale en FRANCE : histoire et méthodes. Colloque / [organisé par] l'Institut de recherches sur les civilisations de l'Occident moderne, 13 mars 1982 ;* (p. 33-46). Presses de l'Université de Paris Sorbonne.
- Gerbod, P. (1988). L'enseignement de la musique en France de la Révolution à nos jours. *Les Sciences de l'Éducation* (1-2), 49-74.
- Ghiglione, R., Matalon, B. et Bacri, N. (1985). *Les dires analysés : l'analyse propositionnelle du discours*. Presses universitaires de Vincennes.
- Ginossar, S. (Sans date, consulté le 19 décembre 2021). Preuve judiciaire. Dans *Encyclopædia Universalis*.
- Giuliani, É. (2015). Des bruits à l'opéra. *Ligeia*, 141-144(2), 77-87. <https://doi.org/10.3917/lige.141.0077>
- Glaser, B. et Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Adline.
- Glevarec, H. et Heinich, N. (2017). Des valeurs. Une approche sociologique. *Questions de communication*, 32. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.11750>
- Gobry, I. (2001). *De la valeur*. L'Harmattan.
- Goldman, J. (2010). La New Musicology. Survol de la musicologie américaine des années 1990. *Filigrane. Musique, esthétique, sciences, société. New Musicology. Perspectives critiques*.
- Grabócz, M. et Solomos, M. (2011). New Musicology. Perspectives critiques. Filigrane. *Musique, esthétique, sciences, société, 1 New Musicology. Perspectives critiques*. <https://revues.mshparisnord.fr:443/filigrane/index.php?id=271>
- Grawitz, M. (1990). *Méthodes des sciences sociales* (8<sup>e</sup> éd.). Dalloz.
- Grignon, C. et Passeron, J.-C. (1989). *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Le Seuil/Gallimard.
- Grimaud, H. (2010) Hélène Grimaud joue avec les loups. HQ (TV5 le Point) / Interviewer: J. Dupuis. Campestre, C. [vidéo] YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=g8\\_3jrjGAXg](https://www.youtube.com/watch?v=g8_3jrjGAXg)
- Guirard, L. (1998). *Abandonner la musique ? Psychologie de la motivation et apprentissage musical*. L'Harmattan.
- Guirard, L. (dir.) (2010). *50 ans de psychologie de la musique. L'école de Robert Francès*. Alexitère.

- Guy, D. (2002). Des valuations individuelles à la décision collective du niveau de risque. Le cas du dopage. *Économies et sociétés. Série K, Économie de l'entreprise, ISMEA*, 12, 731-745.
- Guy, D. (2015). De l'étude d'impact comme mode d'accompagnement scientifique du changement. Dans D. Broussal, P. Ponté, et V. Bedin (dir.), *Recherche-Intervention et Accompagnement du Changement en Éducation*. L'Harmattan.
- Habermas, J. (1999). *Morale et communication* (C. Bouchindhomme, Trans. 4 ed.). Flammarion.
- Hadji, C. et Baillé, J. (1998). *Recherche et éducation. Vers une "nouvelle alliance". La démarche de preuve en 10 questions*. De Boeck Université.
- Harris-Warrick, R. (2010). Le prologue de Lully à Rameau. Dans *Le répertoire de l'Opéra de Paris (1671-2009) : Analyse et interprétation*. Publications de l'École nationale des chartes.
- Heinich, N. (2005). *L'élite artiste. Excellence et singularité en régime démocratique*. Gallimard.
- Heinich, N. (2006). La sociologie à l'épreuve des valeurs. *Cahiers internationaux de sociologie*, 121, 287-315. <https://doi.org/10.3917/cis.121.0287>
- Heinich, N. (2017). *Des valeurs. Une approche sociologique*. Gallimard.
- Heinich, N. et Ortiz, P.H. (2017, 02 décembre) *Pour une sociologie des valeurs/Interviewer: P.-H. Ortiz*. NonFiction. Le quotidien des livres et des idées.
- Hélou, C. et Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. *Recherche et formation*, 57, 65-78.
- Hennion, A. (1992 [1989, 17-20 juillet]). *1789-1989, musique, histoire, démocratie : colloque international / organisé par Vibrations et l'IASPM, Paris, 17-20 juillet 1989*. (Association internationale pour l'étude de la musique populaire). Edition de la Maison des sciences de l'homme.
- Henri, F., Compte, C. et Charlier, B. (2007). La scénarisation pédagogique dans tous ses débats... *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(2), 14-24.
- Hess, R. (2009). *Henri Lefebvre et la pensée du possible, théorie des moments et construction de la personne*. Anthropos.
- Hess, R. et Deulceux, S. (2009). Sur la théorie des moments. Explorer le possible. *ERES Chimères*, 3(71), 13-26.
- Hilgert, E. (2016). L'analogie est-elle plus explicite que la métaphore ?. *Langue française*, 189, 67-86. <https://doi.org/10.3917/lf.189.0067>
- Hoérée, A. (1976). Partition. *Science de la musique* (Vols. 2). Bordas.
- Hofstadter, D. et Sander, E. (2013). *L'analogie : coeur de la pensée*. Odile Jacob.
- Hofstetter, R. (2010). Genève : creuset des sciences de l'éducation. Librairie Droz.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (2008). Sciences de l'éducation. Dans A. van Zanten (Dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 614-619). Quadriga PUF.
- Honegger, M. (dir.) (1976). Prologue. *Science de la musique*. Bordas.
- Honegger, M. (dir.) (1976). Ronde. *Science de la musique*. Bordas.
- Hotte, R., Godinet, H., et Pernin, J.-P. (2007). Scénariser l'apprentissage, une activité de modélisation. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 4(2).

- Houssaye, J. (1992). *Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation*. Presses Universitaires de France.
- Houssaye, J. (1996). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 13-24). ESF.
- Houssaye, J. (1999). *Éducation et philosophie. Approches contemporaines*. ESF.
- Howell, D. C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. De Boeck Université.
- Hunt, E. et Lavoie, A.-M. (2011). Les méthodes de recherche quantitatives et qualitatives peuvent-elles déjà coexister ? *Recherche en soins infirmiers*, 2(2), 25-30. <https://doi.org/10.3917/rsi.105.0025>
- Huteau, M. (2003). Wach, M., et Hammer, B. La structure des valeurs est-elle universelle ? Genèse et validation du modèle compréhensif de Schwartz *L'orientation scolaire et professionnelle Online since 11 May 2011*, 32(3), 556-557. <https://doi.org/10.4000/osp.3359>
- Inhelder, B., Cellier, G., Ackermann, E. et Karmiloff-Smith, A. (1992). *Le cheminement des découvertes de l'enfant : recherche sur les microgenèses cognitives*. Delachaux et Niestlé.
- Jacques, M.-P. et Rebeyrolle, J. (2006). Titres et structuration des documents. *Schedae*, 1(1), 1-12.
- Jaujou, N. (2009). *Accords mineurs : de l'usage de catégories musicales*. Presses universitaires de Bordeaux.
- Jeanmart, G. (2019). J. Dewey : l'action au cœur de l'éducation par Gaelle Jeanmart. [vidéo] YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=RJWWQWXtqx4>
- Johsua, S. (1997). Le concept de transposition didactique peut-il étendre sa portée au-delà de la didactique des sciences et des mathématiques ? *Skholé*, 6.
- Jourdain, C. (2002). *L'éducation et la morale à l'école : convictions éthiques, positions praxéologiques et pratiques effectives des enseignants*. [thèse de doctorat, Bordeaux 2]. <http://www.theses.fr/2002BOR20925>
- Jouve, V. (2001). *Poétique des valeurs*. PUF.
- Karpicke, J. D., Butler, A. C. et Roediger, H. L. (2009). Metacognitive strategies in student learning: Do students practice retrieval when they study on their own? *Memory*, 17, 471-479.
- Kast, R. (2002). *La théorie de la décision*. La Découverte.
- Kergreis, S. (2009). Les valeurs et les actes : une perspective transdisciplinaire pour l'éducation à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement*, 8 doi : <https://doi.org/10.4000/ere.2147>
- Kerman, J. (1985). *Contemplating Music. Challenges to Musicology*. Harvard University Press.
- Kinnéar, P. et Gray, C. (2005). *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales. Maîtriser le traitement des données* De Boeck.
- Lacombe, H. (dir.) (2020). *Histoire de l'opéra français. Du Consulat aux débuts de la IIIème République*. Fayard.
- Latour, B. (2007, [1999]). *L'espoir de Pandore : pour une version réaliste de l'activité scientifique*. La Découverte.
- Laugier, S. (2018 13 décembre 2018) *Faire de la philosophie à partir de la culture populaire*. Prova Films - CNRS Images - Co-production – Betavita.

- Lavarde, A.-M. (2008). *Guide méthodologique de la recherche en psychologie*. Louvain-la-Neuve. De Boeck Supérieur.
- Lavelle, L. (1951). *Traité des valeurs. Théorie générale de la valeur* (Vol. 1). PUF.
- Lavelle, L. (1955). *Traité des valeurs. Le système des différentes valeurs* (Vol. 2). PUF.
- Le Bouëdec, G., Lavenier, T. et Pasquier, L. (2016). *Les postures éducatives : de la relation interpersonnelle à la communauté apprenante*. L'Harmattan.
- Le Moigne, J.-L. (1999 [1990]). *La modélisation des systèmes complexes*. Dunod.
- Le Moigne, J.-L. (2018). Partie 4 : L'apprentissage organisationnel. [vidéo] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=h8P7iCeY-LE>
- Leblond Martin, S. (dir.) (2016). *Musiques orales, notations musicales et encodages numériques*. Les éditions de l'Immatériel.
- Lebraty, J.-F. (2015). La prise de décision par des experts : trois grands courants. *Prise de décision*. [vidéo] CanalU. <https://www.canal-u.tv/chaines/canal-aunege/prise-de-decision/la-prise-de-decision-par-des-experts-trois-grands-courants>
- Lefrançois, R. (1997). La recherche collaborative : essai de définition. *Nouvelles pratiques sociales*, 10(1), 81–95. <https://doi.org/10.7202/301388ar>
- Legrand, L. (1988). *Les politiques de l'éducation*. PUF.
- Lenoir, Y. (2008). Les finalités en éducation : un cadre conceptuel pour cerner les positionnements épistémologiques et axiologiques. Dans D. Favre, A. Hasni, et C. Reynaud (dir.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants* (p. 39-53). De Boeck Université.
- Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2008). Les finalités en éducation : des discours socio-idéologiques aux positionnements épistémologiques et axiologiques. Dans D. Favre, A. Hasni, et C. Reynaud (dir.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants* (p. 55-72). De Boeck Université.
- Leroy, J.-L. (2010). Les nouveaux programmes 2008 de l'enseignement d'éducation musicale au collège, un projet humaniste ? Dans P. Terrien (dir.), *Musique & vidéo. Contribution à la réflexion et à l'action pédagogique* (p. 37-55). L'Harmattan.
- Leroy, J.-L. (dir.) (2013). *L'apprentissage de la voix chantée : rapport d'enquête sur les « usages » dans le système éducatif et les représentations des enseignants*. Presses Universitaires de Louvain, CRIPEDIS.
- Leroy, J.-L. et Terrien, P. (dir.) (2011). *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale*. L'Harmattan.
- Lessard, C. (2006, Janvier). Déficit de recherche ? Pas certain. Plutôt question de rapport à la recherche. *Formation et profession*, 12, 37-42.
- Livet, P. (2002). Des émotions aux valeurs Dans Livet, P. (dir.), *Émotions et rationalité morale*. (p. 177-207). PUF.
- Lléna, C. (2019). Enseigner ce que l'on est : quand la concordance de valeurs rime avec bien-être au travail. Le cas des enseignants d'EPS de l'académie de Lille. [thèse de doctorat, Université de Bordeaux]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02882259>

- Lléna, 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>
- Loubaresse, E. (2013). Les théories de la décision. *Prise de décision* [vidéo] CanalU. [https://www.canal-u.tv/video/canal\\_aunege/les\\_theories\\_de\\_la\\_decision.11303](https://www.canal-u.tv/video/canal_aunege/les_theories_de_la_decision.11303)
- Mace, G. (1988). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. Les Presses de l'Université Laval.
- Maizieres, F. (2009). Le rapport à la musique des enseignants du premier degré : rapport personnel, rapport professionnel. [thèse de doctorat, Université Nancy 2] <http://www.theses.fr/2009NAN21019>
- Maizieres, F. (2014a). Les répertoires vocaux enseignés à l'école primaire en France. *Recherche en éducation musicale*, 31, 1-22.
- Maizieres, F. (2014b). L'écoute musicale à l'école primaire : les oeuvres que les enseignants déclarent enseigner. Dans A. Kerlan et M. Lemonchois (dir) *Revue des sciences de l'éducation, Enfances d'aujourd'hui. De l'enfant citoyen à l'enfant artiste, les politiques de l'enfance*, 40(3), 537-556.
- Maizieres, F. (2018). Émotion et compréhension de l'oeuvre musicale au cycle 3 de l'école primaire. *A.N.A.E.*, 155, 471-480.
- Mangez, E. et Lienard, G. (2008). Curriculum (sociologie du) Dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 103-107). PUF, Quadrige.
- Marcel, J.-F. (2002). Introduction. *Revue française de pédagogie*, 5-7.
- Marcel, J.-F. (2005). Apprendre en travaillant. Contribution a une approche socio-cognitive du développement professionnel de l'enseignant. [Habilitation à diriger des recherches, Université Toulouse II Le Mirail].
- Marcel, J.-F. (2010). Des tensions entre le « sur » et le « pour » dans la recherche en éducation : question(s) de posture(s). *Cahiers du CERFEE*, 27-28, 41-64.
- Marcel, J.-F. (2014). Les pratiques enseignantes mises en récit. *Recherches en éducation*, 19, 82-95.
- Marcel, J.-F. (2016a). Introduction. Dans *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation* (p. 15-21). Éducagri éditions.
- Marcel, J.-F. (2016b). Recherche en sciences de l'éducation et demande sociale. Dans J.F. Marcel (dir.) *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation* (p. 23-33). Éducagri éditions.
- Marcel, J.-F. (2019a). D'aujourd'hui à demain : une discipline sous l'égide de Janus. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52(2), 123-140. <https://doi:10.3917/Isdle.522.0123>
- Marcel, J.-F. (2019b). Préface. Dans V. Bedin, S. Franc, et D. Guy (dir.), *Les sciences de l'éducation pour quoi faire ? Entre action et connaissance*. L'Harmattan.
- Marcel, J.-F. (2020, consulté le 25 juin 2021). Fonctions de la recherche et participation : une épistémocompatibilité dans le cas de la recherche-intervention. *Questions Vives*, 33. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.4691>
- 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>
- Marcel, J.-F., et Champy-Remoussenard, P. (2020). Oser la sérendipité. Dans J.-F. Marcel et D. Broussal (dir.), *Je pars en thèse. Conseils épistolaires aux doctorants*. Cépaduès.

- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Vautzer, E. et Sonntag, M. (2002). Note de synthèse. Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Marchive, A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Presses Universitaires de Rennes.
- Martinand, J.-L. (1987). Quelques remarques sur les didactiques des disciplines. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle. Didactiques et sciences de l'éducation*, 1(2), 23-29.
- Massip, C. (2007). *Le livre de musique*. Bibliothèque Nationale de France.
- Mathieu, N. et Schmid, A.-F. (2014). Reconsidérer le lien entre modélisation et interdisciplinarité. Dans *Modélisation et interdisciplinarité* (p. 7-18). Éditions Quæ.
- Mathieu, P. (Producer). (2012, 11 janvier). Systèmes complexes. Introduction. <https://webtv.univ-lille.fr/video/4979/systemes-complexes-introduction->
- McAdams, S. (2015). *Perception et cognition de la musique : les conférence d'Alphonse Dupront*. Vrin.
- Meadwell, H. (2002). La théorie du choix rationnel et ses critiques. *Sociologie et sociétés*, 34 (1), 117–124. <https://doi.org/10.7202/009751ar>
- Meeùs, N. (1991). Apologie de la partition. *Analyse musicale*, 24, 19-22.
- Meeùs, N. (2015). Épistémologie d'une musicologie analytique. *Musurgia*, XXII(3), 97-114.
- Mérian, Y., Planchette, G., Lannoy, A. et Merad, M. (2018). *Approche analytique et approche systématique pour la maîtrise des risques*. [communication orale] Congrès de Maîtrise des Risques et Sécurité de Fonctionnement, Reims.
- Mérini, C. et Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, 16, 77-95.
- Mialaret, G. (1976). *Les sciences de l'éducation*. PUF.
- Mialaret, G. (2001). *L'attitude scientifique dans la recherche en éducation, en éducation musicale*. Université de Paris-Sorbonne, Observatoire musical français.
- Mialaret, J.-P. (1988). Recherches francophones en sciences de l'éducation musicale. *Vibrations. Musiques, Médias, Société*, 6(1), 273-293.
- Mialaret, J.-P. (1996). *Recherches Francophones en Sciences de l'Éducation Musicale et en Didactique de la musique. Repères bibliographiques*. (Vol. n°1, février). Documents de l'Observatoire Musical Français, Université Paris-Sorbonne.
- Mialaret, J.-P. (2001). Vers une didactique de l'écoute musicale à l'école. Jalons introductifs. Dans M. Imberty (dir.), *De l'écoute à l'oeuvre. Etudes interdisciplinaires. Actes du colloque tenu en Sorbonne les 19 et 20 janvier 1999* (p. 99-112). L'Hamattan.
- Mihuț, A. (2019). Les fonctions du chœur dans la tragédie grecque *Învățământ, Cercetare, Creație/ Education, Research, Creation*, 5(1).
- Minsky, M. (1965). *Matter, mind and models*. [communication orale] IFIP Congress.
- Molette, P. (2009). *De l'APD à Tropes : comment un outil d'analyse de contenu peut évoluer en logiciel de classification sémantique généraliste*. [communication orale] Colloque Psychologie et communication, Tarbes.
- Mondada, L. (2005). *Chercheurs en interaction*. Presses polytechniques et universitaires romandes.

- Morin, E. (1991). *La méthode. 4. Les idées. Leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leur organisation.* (Vol. 4). Seuil.
- Mossakowski, K. (2020). *L'orgue, comment ça marche ? Karol Mossakowski.* [vidéo] France Musique. <https://www.francemusique.fr/musique-classique/video-l-orgue-comment-ca-marche-karol-mossakowski-82379>
- Mottet G. (1992). Autour des mots, *Recherche et Formation n°12*, 139-153.
- Mottier Lopez, L. (2020, 31 août, 2 septembre). Co-construire des savoirs professionnels. Enjeux pour les recherches collaboratives et les mises en réseaux entre recherche, pratique, formation et politique. [communication orale] Congrès de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE), Conférence plénière invitée <https://www.youtube.com/watch?v=6BS1t4uRliw>
- Mucchielli, R. (2006 [1974]). *L'analyse de contenu des documents et des communications.* ESF-Entreprise moderne d'édition ; Librairies techniques.
- Mugglestone, E. et Adler, G. (1981). Guido Adler's "The Scope, Method, and Aim of Musicology" (1885): An English Translation with an Historico-Analytical Commentary. Dans C. U. Press (dir.), *Yearbook for Traditional Music* (Vol. 13 p. 1-21).
- Musial, M. et Tricot, A. (2020). *Précis d'ingénierie pédagogique.* De Boeck Supérieur.
- Musial, M., Pradere, F. et Tricot, A. (dir.). (2012). *Comment concevoir un enseignement ?* De Boeck.
- Nattiez, J.-J. (1987). *Musicologie générale et sémiologie.* Christian Bourgois.
- Nattiez, J.-J. (2004). Ethnomusicologie. Dans *Musiques. Une encyclopédie pour le XXIème siècle. 2. Les savoirs musicaux.* (Vol. 2, p. 721-739). Actes Sud. Cité de la musique.
- Nattiez, J.-J. (2015a) *Livre 6. La musicologie générale: sortir des catégories et des baronnies pour établir des liens (1/2) /Interviewer: F. B. Laugrand.* Les Possédés et leurs mondes, revue Anthropologie et Sociétés, revue Anthropologica, de la Société canadienne d'anthropologie (CASCA), revue Social Compass et de Recherches amérindiennes au Québec. [vidéo] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=r5Hn6jWzekE>
- Nattiez, J.-J. (2015b mis en ligne le 15 mars 2018) *Livre 7. L'encyclopédie de la musique (2/2) /Interviewer: F. B. Laugrand.* Les Possédés et leurs mondes, revue Anthropologie et Sociétés, revue Anthropologica, de la Société canadienne d'anthropologie (CASCA), revue Social Compass et de Recherches amérindiennes au Québec. [vidéo] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=HIPFqTEYy34>
- Nattiez, J.-J. (2015c). Musicologie historique, ethnomusicologie, analyse. Une musicologie générale est-elle possible ? *CTUPM Centre Tunisien de Publication Musicologique.*
- Nattiez, J.-J. (S. d.). Ethnologie - Ethnomusicologie. Dans *Encyclopædia Universalis* <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/ethnologie-ethnomusicologie>
- Nunez Moscoso, J. (2013). Et si l'on osait une épistémologie de la découverte ? La démarche abductive au service de l'analyse du travail enseignant. *Penser l'éducation*, 33, 57-80.
- Ogien, R. (2004). Normes et valeurs. Dans M. 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.

- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 7(2), 133-151.
- Paillé, P. (2011). Décrire, analyser, comprendre, interpréter, expliquer. *Expliciter*, 90, 32-51.
- Paillé, P. (2018). L'analyse qualitative, l'interaction et vous. *Recherches qualitatives*, 37(2), 1-9.
- Paillé, P. (2019). Trente ans de développement du champ de l'analyse qualitative. *Recherches qualitatives. Hors-série : Logiciels pour l'analyse qualitative : innovations techniques et sociales*, 38(1), 13-31.
- Paillé, P. (2020, 28 mai) *Interview du Professeur Pierre Paillé, spécialiste et expert des méthodes qualitatives / Interviewer : C. Cousi.* [vidéo] YouTube. <https://www.youtube.com/channel/UCwOpMyOTIo5pxkJH3Ay5p8A>.
- Paille, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Paquette, G. (2007). L'instrumentation de la scénarisation pédagogique. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 4(2), 57-71.
- Pasco, D., Guinard, J.-Y. et Kermarrec, G. (2006). *Les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique et sportive. Influence du sexe, de l'âge et de l'ancienneté.* [communication orale] 8<sup>e</sup> Biennale de l'éducation et de la formation Lyon : Expérience(s), savoir(s), sujet(s), INRP.
- Pasco, D., Kermarrec, G. et Guinard, J.-Y. (2008). Les orientations de valeur des enseignants d'éducation physique. Influence du sexe, de l'âge et de l'ancienneté. *Staps*, 81(3), 89-105. <https://doi:10.3917/sta.081.0089>
- Pasco, D., Le Bot, G. et Kermarrec, G. (2012). Les orientations de valeur des enseignants d'éducation physique et leur compatibilité avec les objectifs de développement personnel des programmes. *Carrefours de l'éducation*, 33(1), 163-181. <https://doi.org/10.3917/cdle.033.0163>
- Peirce, C. S. (1965). *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Harvard University Press.
- Pellaud, F. (2015). Multi, pluri, inter ou transdisciplinarité ? *Les clés d'entrée pour comprendre le développement durable* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=LNvcCTHFt6s>
- Perez, S. et Perez-Roux, T. (2020). Comprendre le travail des enseignants de judo : des valeurs déclarées aux valeurs « en acte. *Recherches en éducation*, 40, 157-172.
- Petit, E. (2013). La psychologie économique. *L'université numérique Economie Gestion*. [Vidéo]. AUNEGe. <http://ressources.aunege.fr/notice/view/oai%253Acanal-u.fr%253A12055>
- Piaget, J. (dir.) (1967). *Logique et connaissance scientifique*. Gallimard.
- Pistone, D. (1976). Ouverture. Dans M. Honegger (dir.), *Dictionnaire de la musique. Science de la Musique* (Vol. 2, p. 748-749). Bordas.
- Pistone, D. (dir.) (1983). *L'Éducation musicale en France : histoire et méthodes*. Colloque / [organisé par] l'Institut de recherches sur les civilisations de l'Occident moderne, 13 mars 1982 (Vol. n°8). Presses de l'Université de Paris Sorbonne.
- Pistone, D. (S. d.). Musicologie. Dans *Encyclopædia Universalis*. <https://www.universalis.fr/auteurs/daniele-pistone/>
- Popper, K. R. (1978 [1959]). *La logique de la découverte scientifique*. Payot.



- Prairat, E. (2012a). Concepts et notions. *Les Sciences de l'Éducation. Pour l'Ere nouvelle*. Cerse. Université de Caen Basse-Normandie, 45(1-2), 145-163.
- Prairat, E. (2012b). Considérations sur l'idée de norme. *Les Sciences de l'Éducation. Pour l'Ere nouvelle*. Cerse. Université de Caen Basse-Normandie, 45(1-2), 33-50.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
- Raiche, G. et Noël-Gaudreault, M. (2008). Article de recherche théorique et article de recherche empirique : particularités. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 485-490. <https://doi.org/10.7202/019691ar>
- Rebeyrolle, J., Jacques, M.-P. et Pery-Woodley, M.-P. (2009). Titres et intertitres dans l'organisation du discours. *Journal of French Language Studies, Cambridge University Press (CUP)*, 19, 269-290.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. PUF.
- Reboul, O. (2004 [1989]). *La philosophie de l'éducation* (9<sup>e</sup> éd.). PUF.
- Reuter, Y. (2007a). Didactiques et autres disciplines de recherche. Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre, et D. Lahanier-Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 79-84). De Boeck Université.
- Reuter, Y. (2007b). Didactiques. Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre, et D. Lahanier-Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 69-73). De Boeck Université.
- Reuter, Y. (2007c). Disciplines scolaires. Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre, & D. Lahanier-Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 85-89). De Boeck Université.
- Richard, J.-F. (1999). Raisonnements pour l'action : résolution de problèmes. Dans R. Ghiglione, Richard Jean-François (dir.), *Cours de psychologie. Champs et théorie* (Vol. 3, p. 68-97). Dunod.
- Riff, J. et Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. *Revue française de pédagogie*, 103, 81-107.
- Riffault, H. (1993). L'évolution des valeurs en Europe. *Futuribles*.
- Riffault, H., (dir.) (1994). *Les valeurs des Français*. PUF.
- Robbes, B. (2020). Recherche-action, recherches collaboratives en éducation : une analyse. *Distances et médiations des savoirs*, 29 <https://doi.org/10.4000/dms.4707>
- Roberts, R. M. (1989). *Serendipity: Accidental Discoveries in Science*. John Wiley & Sons.
- Rocher, G. (1972). *Talcott Parsons et la sociologie américaine* (Vol. 29). PUF.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. PUF.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. The free press a division of Macmillan Publishing.
- Rosanvallon, P. (1998). *Le peuple introuvable. Histoire de la représentation démocratique en France*. Gallimard.
- Rosanvallon, P. (2000). *La démocratie inachevée. Histoire de la souveraineté du peuple en France*. Gallimard.
- Sadie, S. et Latham, A. (dir.). (1990). *La musique : une initiation*. Bordas.

- Saladin, M. (2004). La partition graphique et ses usages dans la scène improvisée. *Volume ! La revue des musiques populaires*, 3(1), 31-57.
- Schafer, R. M. (1979 [1977]). *Le paysage sonore : toute l'histoire de notre environnement sonore à travers les âges*. J.-C. Lattès.
- Schmid, A. et Mathieu, N. (2014). Éléments pour une conclusion. Dans : Nicole Mathieu (dir.), *Modélisation et interdisciplinarité* (p. 335-348). Versailles: Éditions Quæ. <https://doi.org/10.3917/quae.nicol.2014.01.0335>
- Schmid, A.-F. (1998). *L'âge de l'épistémologie. Science, ingénierie, éthique*. Kimé.
- Schmid, A.-F. (2013). *Epistémologie générique et interdisciplinarité. Le cas Poincaré et ses suites contemporaines*. [vidéo] Vidéo <https://video.umontpellier.fr/video/0945-2eme-journee-epistemologie-anne-francoise-schmid/>
- Schmid, A.-F. (2017a). Qui êtes vous Anne-Françoise Schmid ? Je pratique la philosophie sans exclusion/Interviewer : C. Bérard. abc penser, abc penser, CNRS Images, Betavita, Paris.
- Schmid, A.-F. (2017b). Qui êtes vous Anne-Françoise Schmid ? En Suisse, tout le réel est local/Interviewer : C. Bérard. abc penser, abc penser, CNRS Images, Betavita, Paris.
- Schmid, A.-F., et Mambrini-Doudet, M. (2019). *Épistémologie générique. Manuel pour les sciences futures*. Kimé.
- Schubauer-Leoni, M. L. (dir.) (2010). Didactique. Dans A. van Zanten et P. Rayou (dir.). *Dictionnaire de l'éducation*. Quadrige PUF.
- Schumacher, J. A. (2009). *Le métier de professeur d'instrument de musique : une approche par l'histoire de vie et l'analyse des pratiques* [communication orale] Journées francophones de recherche en éducation musicale, Ottawa : Université.
- Schwartz, S. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, 47, 929-968. <https://doi.org/10.3917/rfs.474.0929>
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. Dans M. P. Zanna (dir.), *Advances in experimental social psychology* (25), p. 1-65. Academic Press.
- Schwartz, S. H. (2005). Basic human values : their content and structure across countries. Dans A. Tamayo et J. B. Porto (dir.), *Valores e comportamento nas organizações [Values and behavior in organizations]* (p. 21-55). Vozes.
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J.-E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O. et Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 663–688. <https://doi.org/10.1037/a0029393>
- Sensevy G. et Mercier A. (dir.) (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. PUR (Paideia).
- Sensevy, G. (2012). Le jeu comme modèle de l'activité humaine et comme modèle de la théorie de l'action conjointe en didactique. Quelques remarques. *NPSS*, 7(2), 105-132.
- Sensevy, G. (2013). Filmer la pratique : un point de vue de la théorie de l'action conjointe en didactique. Dans L. Veillard, Tiberghien, André (dir.), *ViSA. Instrumentation de la recherche en éducation*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

- Sfez, L. (2004). *La décision* (4<sup>e</sup> éd.). PUF.
- Simon, H. A. (1957). *Models of Man. Social and Rational*. Harper.
- Simon, H. A. (1976), "From Substantive to Procedural Rationality", Dans *25 Years of Economic Theory*, T. J. Kastelein, S. K. Kuipers, W. A. Nijenhuis, and G. R. Wagenaar (dir.), Springer US, 65–86. [https://doi:10.1007/978-1-4613-4367-7\\_6](https://doi:10.1007/978-1-4613-4367-7_6)
- Soler, L. (2009). *Introduction à l'épistémologie. Nouvelle édition revue et augmentée d'un chapitre*. Ellipses.
- Souriau, É. et Souriau, A. (dir.). (2010). *Vocabulaire d'esthétique* (3<sup>ème</sup> ed.). Quadrige / PUF.
- Suchaut, B. (2002). La musique à l'école primaire : étude des pratiques enseignantes. *Journal de recherche en Education musicale*, 1(2), 3-22.
- Taïeb, P. (2007). *L'ouverture d'opéra en France. De Monsigny à Mehul*. Société Française de Musicologie.
- Terrien, P. et Leroy, J.L. (2012). La voix et l'Éducation musicale. Contribution à la réflexion et à l'action pédagogique (II). L'Harmattan
- Tiberghien, A. et Veillard, L. (2012). Le cas de ViSA dans l'instrumentation en sciences humaines et sociales. Dans L. Veillard, Tiberghien, André (dir.), *Instrumentation de la recherche en Éducation. Le cas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage ViSA*. OpenEdition Books, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme. <http://books.openedition.org/editionsmsmh/1993>.
- Touraine, A. (1994). *Qu'est-ce-que la démocratie?* Fayard.
- Traube, C. (2014). Quelle place pour la science au sein de la musicologie aujourd'hui ? *Circuit : musiques contemporaines*, 24((2)), 41–49. <https://doi.org/10.7202/1026183ar>
- Tricot, A. (2011, décembre). Apprentissages et enseignement. *Médiadoc*, 7, 2-6.
- Tricot, A. (2014). Le sujet cognitif de l'apprentissage. *Recherches en éducation*, 18, 79-90.
- Tricot, A. (2018). En finir avec l'opposition théorie / pratique en enseignement ? Une contribution de la psychologie cognitive. Dans O. Tripiet-Mondancin et P. Canguilhem (dir.), *Théorie et pratique ? Dépasser les clivages dans l'enseignement musical* (p. 67-78). PUM.
- Tricot, A. et Musial, M. (2008). Enseigner pour que les élèves apprennent : une évidence ? 1<sup>ère</sup> Partie. *Technologie - Sciences et techniques industrielles*, 156, 20-27.
- Valentin, C. (1997). *Enseignants : reconnaître ses valeurs pour agir*. ESF.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). De Boeck, Larcier.
- Van Der Maren, J.-M. (2003). Chapitre 1. La recherche scientifique et les recherches en éducation. Dans *La recherche appliquée en pédagogie* (p. 15-38). De Boeck Supérieur.
- Varenne, F. (2008-2009). *Épistémologie des modèles et des simulations : Tour d'horizon et tendances*. [communication orale] Colloque Les modèles : possibilités et limites, Bibliothèque Nationale de France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00674144>
- Varenne, F. (2012). Partie 1. Théorie et réalité. Dans *Théorie, réalité, modèle* (p. 27-129). Éditions Matériologiques.

- Varenne, F. (2016). Histoire de la modélisation : quelques jalons. Dans Alain Pavé (dir.) *Modélisation succès et limites*, CNRS et Académies des technologies, ISTE éditions.
- Veillard, L. (2013). Les méthodologies de constitution et d'analyse des enregistrements vidéo. Dans L. Veillard, Tiberghien, André (dir.), *ViSA. Instrumentation de la recherche en éducation*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Veillard, L. et Tiberghien, A. (dir.) (2013). *ViSA. Instrumentation de la recherche en éducation*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Vendrix, P. (2004). Les conceptions de l'histoire de la musique. Dans J.-J. Nattiez (dir.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI<sup>e</sup> siècle* (Vol. 2, p. 628-648). Actes Sud, Cité de la musique.
- Vendrix, P. (2006). La musicologie en Europe aujourd'hui : quelle identité ? *Il Saggiatore Musicale : rivista semestrale di musicologia*, XIII (2), 335-344.
- Venturini, P. et Tiberghien, A. (2012). La démarche d'investigation dans le cadre des nouveaux programmes de sciences physiques et chimiques : étude de cas au collège. *Revue française de pédagogie*, 180(juillet-août-septembre), 95-120.
- Vergnaud, G. (1992). Qu'est-ce que la didactique ? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés ? *Education permanente*, 111(2).
- Vezeanu, I. (2013). Les valeurs épistémologiques via les valeurs éthiques. Dans J. Baillé (dir.), *Du mot au concept. Valeur* (p. 35-84). PUG, Presses universitaires de Grenoble.
- Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales: Pratiques et méthodes*. La Découverte. <https://doi:10.3917/dec.vigou.2005.01>.
- Vinatier, I. et Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 137-170. <https://doi:10.3917/cdle.039.0137>
- Wach, M. et Hammer, B. (2003). *La structure des valeurs est-elle universelle ? Genèse et validation du modèle compréhensif de Schwartz*. L'Harmattan.
- Warszawski, J.-M. (2005-2007). L'opéra drame théâtral mis en musique. Musicologie.org. <https://www.musicologie.org/sites/o/opera.html>
- Warszawski, J.-M. (2008). La musicologie et le mystère du logos. *Itamar, revista de investigacion musical : territorios para el arte*, 1, 133-144.
- Weber, E. (1999). Danses. Dans F. Ferrand (dir.), *Guide de la musique du Moyen Âge* (p. 344). Fayard.
- Willett, G. (1996). Paradigme, théorie, modèle, schéma : qu'est-ce donc ? *Communication et organisation*, 10, 1-19.
- Yvon, F. et Veyrunes, P. (2013). Genre et style. Dans *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 141-144). De Boeck Supérieur.

### Sources

- Aguila, J., Bru, M., Durney, D., Boudinet, G. et Madurell, F. (2008). Rapport sur la thèse de doctorat en Musicologie d'Odile Maysonnave Tripiet-Mondancin : L'Éducation musicale au collège depuis 1985 : Valeurs déclarées par les enseignants d'Éducation musicale, genèse. [Document inédit] Université Toulouse 2 Le Mirail.
- Bottini, T., Davy-Rigaux, A., Guillotel-Nothmann, C., et Meeùs, N. (2018). Séminaire. Épistémologie de la musicologie numérique. Le statut des approches mixtes (quantitatives/qualitatives).

<https://www.iremusc.cnrs.fr/fr/programme-de-recherche/seminaire-epistemologie-de-la-musicologie-numerique>

Fuchs, A. (2015, 18 novembre). *Lettre d'appel du CNRS*. CNRS.

Hcéres Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (2018). *Guide des produits de la recherche et des activités de recherche, Sous-domaine : SHS 4, Discipline : Sciences de l'Éducation* Paris : Hcéres, Département d'évaluation de la recherche <https://www.hceres.fr/fr>.

MEN. (2008). Arrêté du 9-7, Programme d'enseignement d'arts plastiques et d'éducation musicale pour les classes de 6e, de 5e, de 4e et de 3e du collège. Journeaux officiels.

MENESR, Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la recherche (2015). Arrêté du 9 novembre 2015, Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

### **Entrées de dictionnaire**

Analogie (s.d.). Dans *Le Trésor de la Langue Française informatisé*. <https://www.cnrtl.fr/definition/Analogie>

Expérience (s.d.). Dans *Le Trésor de la Langue Française informatisé*.

Finalité, visée, objectif, but (s.d.). Dans *Le Trésor de la Langue Française informatisé*.

Métaphore (s.d.). Dans *Le Trésor de la Langue Française informatisé*.

Méthodologie (s.d.). Dans *Le Trésor de la Langue Française informatisé*.

Modèle (s.d.). Dans *Le Trésor de la Langue Française informatisé*.

Modéliser (s.d.). Dans *Le Trésor de la Langue Française informatisé*.

Moment (s.d.). Dans *Le Trésor de la Langue Française informatisé*.

Nomenclature (s.d.). Dans *Le Trésor de la Langue Française informatisé*.

Syntagme (s.d.). Dans *Le Trésor de la Langue Française informatisé*.

## TABLE DES ILLUSTRATIONS

<i>Capture d'écran 1 - Interface de Transana (non publié).....</i>	163
<i>Capture d'écran 2 - Mots clés de la base de données à propos de l'activité vocale (Maizières et Tripier-Mondancin, 2018b, p. 103) .....</i>	219
<i>Capture d'écran 3 - Activité vocale : représentation de la totalité des éléments analysés programmés dans la base de données (classe enseignant 1, graphe non publié à ce jour) .....</i>	220
<i>Capture d'écran 4 - Activité vocale : représentation d'une partie des éléments analysés programmés dans la base de données : état implicite des connaissances, formats de connaissance explicites en présence (enseignant 1) (Maizières et Tripier-Mondancin, 2018b, p. 97).....</i>	221
<i>Figure 1 - Détail du moment 1 : du thème et de la question de départ à l'élaboration d'hypothèse (s) (non publié) .....</i>	56
<i>Figure 2 - Les orientations de valeur en relation avec leur(s) pôle(s) d'influence (cité par Pasco et al., 2008, p. 92, source Jewett, Bain, Ennis, 1995, p. 34) .....</i>	96
<i>Figure 3 - Des hypothèses (horizontalement) aux indicateurs (verticalement) (non publié).....</i>	104
<i>Figure 4 - Démarches ou logiques de recherche des valeurs (non publié, élaborée à partir d'une proposition de Chalmers, 1987, p. 28) .....</i>	108
<i>Figure 5 - Ordre des étapes des méthodes de collecte de données auprès d'enseignants d'Éducation musicale entre 2004 et 2005 (non publié).....</i>	114
<i>Figure 6 - Emboîtement des échantillons en regard de la population (non publié) .....</i>	116
<i>Figure 7 - Comparaison du nombre d'auteurs lus, par discipline ou champ disciplinaire, durant les deux périodes de travaux (tri par ordre décroissant de la période 1 ; période 1 en bleu, période 2 en rouge) (non publié).....</i>	186
<i>Figure 8 - Système des pratiques professionnelles des enseignants d'Éducation musicale dans le premier cycle du secondaire (collège) (à partir de Marcel, 2005, p. 46-47) .....</i>	214
<i>Figure 9 - Modèle théorique des relations entre les dix valeurs de base (Schwartz, 2006, p.964).....</i>	232
<i>Figure 10 - Réponses des enseignants d'EM, enquête 2004-2005, à partir du modèle théorique de Schwartz (Sch.) (non publié) .....</i>	234
<i>Histogramme 1 - Récapitulation de l'ensemble des travaux y compris publications de vulgarisation (PV) entre 2006 et 2022, selon la nomenclature préconisée (Université Toulouse-Jean Jaurès, 2019, p. 7) (non publié) .....</i>	26
<i>Histogramme 2 - Travaux publiés, seule (bleu) ou en collaboration (rouge). Sont retirés les travaux publiés dans des revues professionnelles (non publié).....</i>	27
<i>Histogramme 3 - Comparaison entre les préférences personnelles déclarées en 2005 et les choix déclarés en matière de répertoire vocal à enseigner en 2010 (non publié) .....</i>	169
<i>Histogramme 4 - Somme et comparaison des auteurs lus classés par discipline ou champ disciplinaire durant les travaux de la première période (2001-2013) et de la deuxième période (2010-2021) (non publié) .....</i>	186
<i>Modèle 1 - Hypothèses construites à partir de travaux de recherche lus (traits verts). Liens ou influences réciproques potentiels (traits en pointillés noirs) entre différents éléments du système (non publié).....</i>	102
<i>Modèle 2 - Résumé des liens entre 1. Types de questions posées (Q) (colonne de gauche dans la spirale, ordre chronologique de l'enquête), 2. Résultats (R) en termes de tensions entre grandes catégories de valeurs (colonne de droite) (à partir de Tripier-Mondancin, 2013a, p.251) .....</i>	131

<i>Modèle 3 - Autre représentation des liens entre types de questions, grands résultats (direction des flèches et longueur du rectangle) en termes de prédominance de catégories de valeurs déclarées par des enseignants d'Éducation musicale (non publié) .....</i>	<i>131</i>
<i>Modèle 4 - Grandes catégories de répertoires déclarés être choisis pour être interprétés vocalement (de haut en bas, dans l'ordre décroissant des rangs de moyenne) (n=104 enseignants de 4 académies) ; exemples de compositeurs, interprètes, groupes (quand la question a été posée) (modèle modifié) .....</i>	<i>168</i>
<i>Modèle 5 - Critères de choix des chants (de haut en bas, dans l'ordre décroissant des rangs de moyenne de 1 à 5) (n=104 enseignants de 4 académies) (modèle modifié).....</i>	<i>168</i>
<i>Modèle 6 - Critères de choix d'une œuvre diffusée (rangs 1 à 3, sauf pour l'item « notions » score le plus choisi en premier rang de réponse pour mémoire) (dans l'ordre décroissant, de haut en bas) (modèle modifié).....</i>	<i>176</i>
<i>Modèle 7 - Récapitulation des équilibres entre formats de connaissances (rectangles bleus marine), processus d'apprentissages (flèches). La case rouge indique l'entrée dans l'activité observée. La taille des cases et des flèches symbolise le rapport en termes de grands équilibres d'occupation du temps (modèle publié, adapté de celui de Tricot et Musial, 2008 et Musial et al., 2012, par Tripier-Mondancin et Maizières, 2020, p.113).....</i>	<i>182</i>
<i>Modèle 8 - Proposition d'un système général (SG) des pratiques enseignantes en Éducation musicale incluant le problème valeurs, normes, choix, à partir de la forme « canonique » du système général proposée par Le Moigne (1999, p. 40).....</i>	<i>251</i>
<i>Modèle 9 - Modèle du processus de formation de différentes formes de collections de valeurs et de choix fondé sur nos enquêtes précédentes (autant de collections que de formes, d'espaces, relatives à un temps déterminé) : perspective analytique « de quoi est fait le système ? » (non publié).....</i>	<i>256</i>
<i>Modèle 10 - Modèle du processus de transformation du système « rapport aux valeurs des enseignants » qui pourrait guider des études futures : perspective systémique « que fait le système ? » (non publié).....</i>	<i>257</i>
<i>Modèle 11 - Système des valeurs-normes au sein des pratiques des enseignants (non publié) .....</i>	<i>259</i>
<i>Modèle 12 - Modèle canonique du processus de « décision-résolution organisationnelle » à partir de Simon et Le Moigne (1999, p. 131) : début d'exemplification (non publié).....</i>	<i>263</i>
<i>Partition 1 - Symphonie n°40 de Mozart, en sol mineur, K 550, premières mesures du premier mouvement (libre de droit).....</i>	<i>223</i>
<i>Ronde 1 - Objets de recherche, 2001-2013 (dans l'ordre chronologique à lire en partant du haut dans le sens des aiguilles d'une montre) (non publié) .....</i>	<i>86</i>
<i>Ronde 2 - Objets de recherche, enquête n°2, 2001-2013 (non publié).....</i>	<i>89</i>
<i>Ronde 3- Objets de recherche, 2<sup>e</sup> période 2010-2021 (chronologiquement en partant du haut dans le sens des aiguilles d'une montre) (non publié) .....</i>	<i>148</i>
<i>Ronde 4 - Succession des objets de recherche de la thèse à la note de synthèse : déplacement des objets de recherche du centre vers la périphérie (valeurs, choix) (non publié).....</i>	<i>230</i>
<i>Tableau 1 - Correspondances entre actes, scènes et instances de moments (d'après Hess, 2009) (non publié) ..</i>	<i>20</i>
<i>Tableau 2 - Correspondances entre actes scènes et instances de moments (d'après Hess, 2009) (non publié) ...</i>	<i>24</i>
<i>Tableau 3 - Analyse dans Tropes des occurrences présentes dans les références de la période 1 et 2 (non publié) .....</i>	<i>30</i>
<i>Tableau 4 - Concepts retenus en 2015 pour comparer la « mécanique intime » des travaux sur l'éducation musicale .....</i>	<i>48</i>
<i>Tableau 5 - Du côté sombre vers la lumière, du moment 1 au moment 4 de la planification d'une recherche scientifique (non publié).....</i>	<i>65</i>
<i>Tableau 6 - Correspondances entre actes scènes et instances de moments (d'après Hess, 2009) .....</i>	<i>80</i>

<i>Tableau 7 - Forme logico-linguistique d'énoncés permettant de déceler des valeurs et des normes, d'après plusieurs auteurs (Tripier-Mondancin, 2008d, p. 54) .....</i>	110
<i>Tableau 8 - Correspondances entre actes scènes et instances de moments (d'après Hess, 2009) .....</i>	141
<i>Tableau 9 - Matrice des objets de recherche selon l'axe des activités (non publié) .....</i>	149
<i>Tableau 10 - Correspondances entre actes, scènes et instances de moments (d'après Hess, 2009) .....</i>	192
<i>Tableau 11 - Différents récits sur les pratiques enseignantes (d'après Marcel, 2014) (non publié) .....</i>	210
<i>Tableau 12 - Équivalences, analogies (verticales), analogon (horizontaux) (non publié) .....</i>	225
<i>Tableau 13 - Langage des décisions, des choix, des normes et des valeurs, concepts interliés (non publié) .....</i>	239
<i>Tableau 14 - Proposition de système général visant à décrire le phénomène des pratiques enseignantes (non publié) .....</i>	251
<i>Tableau 15 - Liens entre étapes des recherches, disciplines et auteurs, période 1 (non publié) .....</i>	317
<i>Tableau 16 - Récapitulation des auteurs de la première période en lien avec des disciplines ou domaines de recherche (non publié) .....</i>	318
<i>Tableau 17 - Synthèse des moments consacrés à la recherche des répertoires vocaux et d'écoute d'œuvres, déclarés être enseignés au collège, à l'école primaire (non publié) .....</i>	325
<i>Tableau 18 - Récapitulation des moments de recherche consacrés aux activités vocales et d'écoute, au collège (non publié) .....</i>	326
<i>Tableau 19 - Récapitulation des moments consacrés à la recherche sur les pratiques orchestrales (non publié) .....</i>	327
<i>Tableau 20 - Auteurs lus en lien avec des disciplines ou domaines de recherche, comparaison période 1 et 2 (classement par ordre décroissant du nombre d'auteurs lus durant la première période) .....</i>	329





# TABLE DES MATIERES

<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>7</b>
<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>9</b>
<b>AVERTISSEMENT LIMINAIRE A PROPOS DES NORMES APA 7<sup>E</sup> EDITION</b> .....	<b>13</b>
<b>OUVERTURE</b> .....	<b>15</b>
OBJETS DE RECHERCHE .....	15
LE MOMENT DE LA NOTE .....	15
OBJECTIFS, PLAN ET RAISONS DE LA NOTE DE SYNTHÈSE .....	17
ANALOGIES ET STRUCTURE .....	18
<b>ACTE I – LOGIQUE, MÉCANIQUE DE LA NOTE DE SYNTHÈSE : VERS LA MODÉLISATION</b> .....	<b>21</b>
PROLOGUE .....	23
SCENE 1 - RASSEMBLER NOS TRAVAUX .....	25
1. <i>Fréquence des travaux régulière, 2006 - 2021</i> .....	25
2. <i>Solo, duo, trio, quatuor, quintette</i> .....	26
3. <i>Partition en deux grands mouvements : valeurs, choix</i> .....	27
3.1. Ce que disent des titres .....	27
3.2. Valeurs déclarées par des enseignants, genèse .....	29
3.3. Curricula, pratiques de classe, épistémologie .....	29
3.4. Quatre ensembles d'objets de recherche confirmés .....	29
SCENE 2 - ÉPISTEMOLOGIE ET RECHERCHES SUR L'ÉDUCATION MUSICALE .....	31
1. <i>Acceptions, raisons</i> .....	31
2. <i>Premiers pas</i> .....	32
3. <i>Sciences de l'éducation musicale, psychologie et didactique de la musique</i> .....	33
4. <i>Épistémologie « locale » ou générique</i> .....	34
5. <i>Science(s) de l'éducation</i> .....	35
6. <i>Didactique(s)</i> .....	38
7. <i>Musicologie, ethnomusicologie</i> .....	39
7.1. De la science du nombre à la science de la musique, logos en jeu .....	39
7.2. Et l'ethnomusicologie ? .....	41
7.3. Objets fondateurs de la musicologie historique et systématique .....	41
7.4. Objets actuels, objets de débats .....	43
7.5. Des musicologies, des ethnomusicologies : paroles collectives .....	44
7.6. Et la new-musicology ? .....	44
7.7. Un amenuisement des frontières .....	45
SCENE 3 – MÉCANIQUE DES CONCEPTS : « GAMMES » POUR FABRIQUER LA RECHERCHE .....	47
1. <i>Données, positivisme, constructivisme, système complexe</i> .....	47
2. <i>Méthodologie pour cette NdS</i> .....	48
3. <i>Qualifications des étapes d'une recherche</i> .....	49
4. <i>Subdivisions du moment dit logique</i> .....	49
5. <i>Moment 1 : pourquoi et pour quoi chercher ?</i> .....	50
5.1. Besoins, raisons .....	50
5.2. Finalités, visées .....	51
5.3. Buts, objectifs .....	52
5.4. Plus précisément, thème de recherche, questions, hypothèses, théorie .....	53
6. <i>Moment 2 : conceptions, nature et démarches des recherches</i> .....	56
6.1. D'une manière générale .....	56
6.2. En particulier : induction, abduction, déduction .....	57

6.3. Hypothético-déduction, hypothèses.....	57
6.4. Démarches, logiques, méthodes ?.....	59
<b>7. Moment 3 : méthodes pour construire, collecter, traiter .....</b>	<b>59</b>
7.1. Du mot « méthode » au mot « technique ».....	59
7.2. Types et fonctions des méthodes et / ou techniques .....	60
7.3. Éléments empiriques, preuves.....	61
<b>8. Moment 4 : interpréter les résultats.....</b>	<b>62</b>
<b>9. Éléments retenus pour comparer nos travaux.....</b>	<b>64</b>
<b>SCENE 4 - DES MODELISATIONS AUX MODELES : ACCEPTIONS, DENOTATIONS, FORMES ET FONCTIONS .....</b>	<b>67</b>
1. <i>Rapports entre modèle et théorie.....</i>	67
2. <i>Modèles .....</i>	68
2.1. Œuvre, personne ou objet que l'on imite et Éducation musicale .....	68
2.2. Objet modélisant .....	69
3. <i>Modéliser, modélisation .....</i>	70
4. <i>Caractérisations et fonctions.....</i>	71
5. <i>Modèle et analogie.....</i>	73
6. <i>Ce qui a été modélisé, ce qui pourrait l'être .....</i>	73
7. <i>Titre de la note de synthèse.....</i>	74
<b>ACTE II - VALEURS DÉCLARÉES D'ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION MUSICALE .....</b>	<b>77</b>
PROLOGUE .....	79
<b>SCENE 1 - CARTOGRAPHIER LES VALEURS D'ENSEIGNANTS ET LA GENESE DE CES VALEURS .....</b>	<b>81</b>
1. <i>Ronde n°1 des objets de recherche : valeurs des enseignants d'Éducation musicale.....</i>	82
1.1. <i>Ronde.....</i>	82
1.2. <i>Du mot au concept de valeur .....</i>	82
1.3. <i>Corollaires, contiguïtés .....</i>	84
2. <i>Ronde n°2 : genèse des valeurs déclarées .....</i>	86
2.1. <i>Fonctions, finalités et valeurs de l'institution .....</i>	87
2.2. <i>Histoire, attributs et valeurs de la discipline scolaire et des instances de formation .....</i>	87
2.3. <i>Histoire, cursus, préférences des enseignants.....</i>	88
3. <i>Chœur des raisons : ce que nous savions.....</i>	89
3.1. <i>Pas d'éducation sans valeur .....</i>	90
3.2. <i>Des choix et des objectifs sous-tendus par des valeurs .....</i>	91
3.3. <i>Validité accordée par les enseignants aux actions éducatives.....</i>	93
3.4. <i>Explicitation nécessaire du lien valeurs-sens de l'action .....</i>	94
3.5. <i>Recherche descriptive et compréhensive du rapport aux valeurs .....</i>	94
4. <i>Chœur des finalités : des enquêtes menées à celles à mener .....</i>	95
4.1. <i>Orientations de valeur(s) des enseignants ? .....</i>	95
4.2. <i>Influence de l'ancienneté et du genre sur les orientations de valeur(s) ? .....</i>	96
4.3. <i>Orientations de valeur(s) des enseignants, programmes, conséquences, compatibilités ? .....</i>	97
4.4. <i>Motivations ? Enquêtes sur les valeurs des européens .....</i>	97
4.5. <i>Ce qui se joue dans les rapports aux valeurs .....</i>	98
5. <i>Récitatif 1 : hypothèses induites par les lectures.....</i>	99
5.1. <i>Hypothèse générale 1 : valeurs, décisions .....</i>	99
5.2. <i>Hypothèse 2 : valeurs, objectifs .....</i>	100
5.3. <i>Hypothèse 3 : charge variable des valeurs.....</i>	100
5.4. <i>Hypothèse 4 : valeurs et curricula.....</i>	100
5.5. <i>Proposition d'un modèle d'hypothèses .....</i>	101
6. <i>Récitatif 2 : questions et hypothèses choisies.....</i>	102
<b>SCENE 2 - CONCEPTIONS DES ENQUETES, COLLECTES ET TRAITEMENTS.....</b>	<b>107</b>
1. <i>Non déterminisme et recherche d'influences .....</i>	107
2. <i>Induction et déduction.....</i>	107

3. Population des enseignants d'Éducation musicale, en France .....	108
4. Atteindre valeurs et normes par la forme logico-linguistique .....	109
5. Collecte des éléments empiriques, planification des enquêtes.....	110
5.1. Revue de littérature .....	111
5.2. Parcours de formation .....	111
5.3. Approche historiographique .....	112
5.4. Supports textuels .....	113
5.5. Questionnaire en ligne.....	113
5.6. Films de classe .....	113
5.7. Entretiens.....	114
5.8. Tests, publicité donnée aux enquêtes .....	114
5.9. Nature des éléments empiriques.....	115
5.10. Échantillons.....	115
6. Traitement des éléments empiriques .....	116
7. Validité interne, fiabilité .....	118
SCENE 3 - RESULTATS : DES VALEURS DECLAREES A LEUR GENESE.....	119
1. Une précaution, neuf ensembles de résultats .....	119
1.1. Limites de l'induction.....	119
1.2. Valeurs esthétique-éthiques prédominantes.....	119
1.3. D'une morale hétéronome à une morale autonome.....	120
1.4. L'Éducation musicale, la musique en tant que valeurs .....	121
1.5. Rapport au concept assumé, avant tout moral.....	121
1.6. Préférences pour les musiques savantes, populaires, traditionnelles .....	122
1.7. Des préférences musicales aux valeurs scolaires.....	122
1.8. Rapport personnel aux œuvres esthétique-épistémique, non relativiste.....	123
1.9. Enseignants responsables de la formation du jugement de valeur .....	124
1.10. Enseignants du premier et du second degré résonnent en sympathie.....	125
2. En quête de la genèse des valeurs déclarées.....	125
2.1. L'Éducation musicale constituée en discipline scolaire.....	125
2.2. Valeur renforcée : de l'Éducation musicale à l'éducation musicale.....	126
2.3. Liens entre valeurs déclarées et programmes .....	127
2.4. Peu de lien entre valeurs déclarées et formation universitaire et au conservatoire .....	127
2.5. Liens entre rapport des élèves à l'oeuvre visé et études musicologiques .....	128
2.6. Préférences musicales, choix de forme scolaire et valeurs de la musicologie .....	129
3. Lois, premiers modèles .....	129
SCENE 4 - RECHERCHER UN DIALOGUE ENTRE DES DISCIPLINES, 2001-2013 .....	133
1. Méthode pour un état de l'art .....	133
2. Cinq disciplines principales de recherche.....	133
3. Variations des disciplines selon les objets de recherche.....	134
<b>ACTE III - CHOIX DÉCLARÉS ET ACTÉS D'ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION MUSICALE .....</b>	<b>137</b>
PROLOGUE .....	139
SCENE 1 – DECRIRE, COMPRENDRE LES CHOIX D'ENSEIGNANTS .....	143
1. Ronde n°3 des objets de recherche : curricula, activités, choix .....	143
1.1. Programmes ou curricula.....	143
1.2. Activités .....	144
1.3. Répertoires, équilibres enseignés, difficultés enseignantes .....	144
1.4. Répertoires lors de l'activité vocale.....	145
1.5. Répertoires lors de l'activité d'écoute, épistémologie des recherches .....	146
1.6. Équilibres des connaissances enseignées en classe .....	146
1.7. Théorie et pratique .....	147
1.8. Position des activités instrumentales, difficultés des enseignants .....	147
1.9. En résumé, objets de cette deuxième période .....	148

2. <i>Nouveau chœur des raisons et finalités</i> .....	149
2.1. Pensée didactique insuffisante à propos de l'activité vocale.....	149
2.2. Déficit de connaissances sur la forme scolaire de l'activité d'écoute, oublis.....	149
2.3. Grande liberté de choix dans les programmes .....	150
2.4. Récence des dispositifs orchestraux dans le curriculum scolaire.....	151
2.5. Comprendre les choix .....	151
2.6. Systématiser les comparaisons, premier, second degré .....	152
3. <i>Nouvelles questions et hypothèses</i> .....	152
3.1. Corpus d'œuvres à chanter et à écouter déclarés enseignés .....	152
3.2. Articulations entre les savoirs enseignés lors des activités vocales et d'écoute d'œuvres en classe .....	153
3.3. Difficultés déclarées, activité instrumentale, position du problème .....	154
4. <i>Cadres théoriques, disciplines</i> .....	155
4.1. Cadres issus des sciences de l'éducation, de la didactique, de la musicologie et de sociologie pour les répertoires .....	155
4.2. Cadres issus de la psychologie dont celle de la musique, de la didactique, de la musicologie pour les pratiques de classe.....	156
4.3. Histoire des disciplines, sciences de l'éducation, musicologie et activités instrumentales .....	158
SCENE 2 - CONCEPTIONS DES ENQUETES A PROPOS DES CHOIX DES ENSEIGNANTS .....	159
1. <i>Répertoires d'œuvres déclarées chantées et écoutées au collège</i> .....	159
1.1. Exploration, compréhension, explication .....	159
1.2. Enquête par questionnaire, statistiques descriptives .....	159
2. <i>Comparaisons avec le premier degré</i> .....	161
3. <i>Connaissances enseignées, processus d'apprentissage : activités vocale et d'écoute d'œuvres</i> .....	161
3.1. Études de cas exploratoires en collège .....	161
3.2. Films de classe, traitement qualitatif et quantitatif .....	162
4. <i>Activité instrumentale</i> .....	163
4.1. Exploration, compréhension, mesure .....	163
4.2. Observations, entretiens, témoignages, analyse du contenu .....	164
SCENE 3 - RESULTATS : CHOIX DECLARES, CHOIX EN CLASSE .....	165
1. <i>Répertoires déclarés être chantés au collège</i> .....	165
1.1. Prééminence de la chanson .....	165
1.2. ACI des années 1945-1958 « Rive Gauche » .....	165
1.3. Entre stabilité et actualisation dans les choix des œuvres chantées .....	165
1.4. Faisabilité vocale par les élèves, notions, préférences, émotions .....	166
1.5. L'ancienneté dans le métier et l'académie, deux facteurs d'influence .....	166
2. <i>Répertoires chantés de la maternelle à la fin du collège</i> .....	169
2.1. Constance dans les choix : ACI Rive Gauche .....	169
2.2. Chanson enfantine versus répertoire jazz et savant .....	169
2.3. Capacité à enseigner la chanson versus faisabilité vocale pour l'élève .....	169
3. <i>Genres et compositeurs déclarés être écoutés au collège</i> .....	170
3.1. Grande diversité ; répertoire majoritairement savant et tonal .....	170
3.2. Variabilité des équilibres, profane - sacré, instrumental - vocal.....	171
3.3. Consensus partagé à l'égard de compositeurs et de genres musicaux.....	172
3.4. Rémanence d'instructions officielles .....	172
3.5. Volonté de transmettre des connaissances déclaratives .....	172
3.6. Combinaisons de critères.....	173
3.7. Valeurs esthétiques et importance des propriétés de l'œuvre.....	173
3.8. Capacités, expériences personnelles, ouverture .....	174
3.9. Peu de liens entre goût des élèves et choix des enseignants .....	174
3.10. De quelques influences réciproques .....	174
3.11. Rôle oublié de la musique au collège dans la distribution des goûts musicaux.....	175
4. <i>Répertoire savant et tonal principalement écouté de la maternelle à la fin du collège</i> .....	176
5. <i>Activité vocale en classe, deux études de cas, novice, expert</i> .....	177

5.1. Deux synopsis en symétrie.....	177
5.2. Savoir-faire vocaux, méthodes pour chanter prédominants .....	178
5.3. Stratégies d'enseignement semblables, processus d'apprentissage visés différents .....	178
5.4. Un modèle cognitiviste aux côtés de concepts issus des didactiques.....	179
5.5. Limites de l'étude : voir, entendre, coder.....	179
<b>6. Activité d'écoute en classe, une étude de cas.....</b>	<b>180</b>
6.1. Connaissances déclaratives générales prédominantes.....	180
6.2. Compréhension, mémorisation pour les élèves, conceptualisation pour l'enseignant .....	181
6.3. Top down, bottum up, boucle.....	181
<b>7. Activité orchestrale : position du problème, difficultés des enseignants.....</b>	<b>182</b>
7.1. Institutionnalisation de dispositifs orchestraux.....	182
7.2. Professeurs d'instrument en difficulté.....	184
7.3. Travailler le rapport aux difficultés conflits de valeurs .....	184
SCENE 4 - FAIRE RAISONNER ET RESONNER LES CONCEPTS ET LES CHAMPS DE RECHERCHE, SANS EXCLUSION.....	185
<b>ACTE IV - RAPPORTS AUX VALEURS, AUX CHOIX ET PRATIQUES ENSEIGNANTES : PROSPECTIVE POUR MODÉLISER UN SYSTEME .....</b>	<b>189</b>
PROLOGUE .....	191
SCENE 1 - ENRICHIR LA PALETTE METHODOLOGIQUE .....	193
1. <i>Visée heuristico-praxéologique.....</i>	<i>193</i>
1.1. Prudence à l'égard de la visée transformative.....	194
1.2. Prudence partagée avec les ethnologues .....	195
1.3. Passage à l'acte au moyen d'une recherche collaborative .....	195
1.4. Slow science.....	197
1.5. Lieu propice à une « fécondation réciproque » des relations chercheurs – praticiens - étudiants .....	198
1.6. Temps long, parlement, validité et éthique .....	199
1.7. Recherche participative .....	199
1.8. Cercles de participation, émancipation .....	200
1.9. Optimiser les pratiques, s'émanciper .....	200
1.10. Points d'appui .....	201
2. <i>Continuum entre qualitatif et quantitatif.....</i>	<i>201</i>
3. <i>Confiance en la logique d'abduction .....</i>	<i>203</i>
3.1. Élaborer des connaissances .....	203
3.2. Abduction, esthétique et horizon d'attente des élèves .....	203
3.3. Explications incertaines, intuitions .....	204
3.4. L'intuition du lien porteur démocratie rapport-aux valeurs-éducation.....	204
4. <i>Catégorisation par l'analogie .....</i>	<i>205</i>
4.1. La catégorisation dans nos travaux.....	205
4.2. Limites de la catégorisation indispensable au raisonnement .....	205
4.3. L'analogie : un moteur pour relancer la catégorisation .....	206
SCENE 2 – OBJETS A RENFORCER, PROJETS.....	209
1. <i>Pratiques enseignantes en Éducation musicale.....</i>	<i>209</i>
1.1. Le cadre des pratiques enseignantes .....	209
1.2. Pratiques et activités.....	210
1.3. Délimiter pratiques et activités en lien avec l'Education musicale .....	211
1.4. Observer durant et entre les activités .....	212
1.5. Activités inventives .....	213
1.6. Pratiques musicales collectives : chorales et orchestres .....	213
2. <i>Doubles jeux, analogies et analyse de ce qui se joue dans la classe.....</i>	<i>214</i>
2.1. Jeu et didactique.....	214
2.2. Jeu et musique .....	215
3. <i>Partitions didactico-musicales.....</i>	<i>216</i>
3.1. La possibilité d'une analogie partition-graphe de la classe.....	216

3.2. Graphes et rapports, modèles de la classe ? .....	218
3.3. La partition, modèle de la musique .....	221
3.4. Équivalences, analogies entre partition, scénario pédagogique et graphe.....	223
3.5. La partition dans le graphe ?.....	224
3.6. Élaborer des partitions – tablatures - modèles à croiser .....	225
<b>4. Histoire des enseignants et de l'Éducation musicale.....</b>	<b>226</b>
4.1. Histoire des enseignants .....	226
4.2. Histoire de la discipline scolaire.....	226
<b>5. Déplacement des objets de recherche centraux.....</b>	<b>227</b>
5.1. Rapports aux valeurs, aux normes et aux choix.....	227
5.2. Des normes impossibles à écarter .....	228
<b>6. Les concepts de relation et de « rapport aux ».....</b>	<b>229</b>
<b>7. Relations entre valeurs... ..</b>	<b>231</b>
7.1. La théorie des valeurs de la personne de Schwartz .....	231
7.2. Transposition de cette théorie à nos préoccupations, comparaisons .....	233
<b>8. ... et rapport aux valeurs, au sens de représentation agissante .....</b>	<b>234</b>
<b>9. Théories des choix et des décisions, valeurs, autonomie.....</b>	<b>237</b>
9.1. Acception, dénotation, liens aux valeurs .....	237
9.2. Théorie des jeux, de la décision : brève histoire .....	239
9.3. Rationalité absolue .....	240
9.4. Rationalité limitée.....	240
9.5. Rationalité située .....	241
9.6. Théories de la décision et pratiques enseignantes .....	241
<b>SCENE 3 - VERS UNE MODELISATION SYSTEMIQUE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES EN ÉDUCATION-MUSICALE, VALEURS-NORMES-CHOIX-DECISIONS.....</b>	<b>245</b>
<b>1. Modélisation analytique et musique .....</b>	<b>245</b>
<b>2. Changer de registre, jouer avec les registres .....</b>	<b>246</b>
<b>3. Système général des pratiques enseignantes – valeurs - choix.....</b>	<b>248</b>
3.1. Système général.....	248
3.2. Ce qui fait système, ce que fait le système en Éducation musicale .....	249
<b>4. Valeurs, normes, faits, rapports aux : phénomènes indécomposables, inséparables ?.....</b>	<b>251</b>
<b>5. Modéliser les actions du complexe « pratiques enseignantes-valeurs-normes-choix » .....</b>	<b>253</b>
5.1. Action et processus de transformation.....	254
5.2. Deux propositions de modèles de processus de formation et de transformation.....	254
<b>6. Articulation en neuf niveaux de sous-systèmes.....</b>	<b>258</b>
<b>7. Organisation du système « valeurs-informations-décisions » .....</b>	<b>259</b>
<b>8. Autonomie et intelligence du système complexe enseignant-valeurs-décisions .....</b>	<b>260</b>
<b>9. Processus de décision dans un système complexe : comment les enseignants décident-ils ?.....</b>	<b>261</b>
<b>CODA .....</b>	<b>265</b>
<b>LISTE DES PRODUCTIONS RELATIVES AUX OPERATIONS DE RECHERCHE .....</b>	<b>267</b>
2001-2013.....	267
2010-2022.....	268
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>271</b>
<b>TABLE DES ILLUSTRATIONS.....</b>	<b>293</b>
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>297</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>305</b>
ANNEXE 1 - EXTRAIT DE <i>UMFANG METHOD UND ZIEL</i> , ADLER, 1885 .....	307
ANNEXE 2 - LES QUESTIONS POSEES ENTRE 2001 ET 2013 .....	308

---

1. Valeurs déclarées implicitement et explicitement, représentations.....	308
2. Genèse des valeurs des enseignants.....	312
ANNEXE 3 - PERIODE 1 : ETAPES DE RECHERCHE, DISCIPLINES, AUTEURS .....	313
ANNEXE 4 - CONVENTION RELATIVE A L'UTILISATION DE DONNEES (TEXTUELLES, FILMIQUES...) DEPOSEES SUR LA PLATEFORME HUMA-NUM .....	319
ANNEXE 5 - RECAPITULATION DES DIFFERENTES ETAPES RECHERCHES PERIODE 2A.....	324
ANNEXE 6 - RECAPITULATION DES DIFFERENTES ETAPES RECHERCHES PERIODE 2B.....	326
ANNEXE 7 – RECAPITULATION DES DIFFERENTES ETAPES RECHERCHES PERIODE 2C.....	326
ANNEXE 8 - COMPARAISON AUTEURS PERIODE 1 ET PERIODE 2.....	327
ANNEXE 9 - PLAN DE GESTION ET PARTAGE DES DONNEES .....	330
<i>La TGIR Huma-Num</i> .....	330
<i>La TGIR Progedo (PROduire, GERer, des Données)</i> .....	331
Vers une science plus ouverte .....	332
<b>RESUME .....</b>	<b>335</b>





# ANNEXES



Annexe 1 - Extrait de *Umfang Method und Ziel*, Adler, 1885

In tabellarischer Übersicht ergibt sich das Gesamtgebäude<sup>1</sup> also:

**Musikwissenschaft.**

I. Historisch. (Geschichte der Musik nach Epochen, Völkern, Reichen, Ländern, Gauen, Städten, Kunstschulen, Künstlern).				II. Systematisch. (Anstellung der in den einzelnen Zweigen der Tonkunst zuhöchst stehenden Gesetze.			
A. musikalische Paläographie (Notationen).	B. Historische Grundklassen (Gruppierung der musikalischen Formen).	C. Historische Aufeinanderfolge der Gesetze. 1. wie sie in den Kunstwerken je einer Epoche vorliegen. 2. wie sie von den Theoretikern der betreffenden Zeit gelehrt werden. 3. Arten der Kunstausübung.	D. Geschichte der musikalischen Instrumente.	A. Erforschung und Begründung derselben in der Harmonik. 2. Rhythmik (temporär oder zeitlich). 3. Metrik (Cohärenz von tonal und temporär).	B. Aesthetik der Tonkunst. 1. Vergleichung und Werthschätzung der Gesetze und deren Relation mit den apperzipirenden Subjecten behufs Feststellung der Kriterien des musikalischen Schönen. 2. Complex unmittelbar und mittelbar damit zusammenhängender Fragen.	C. Musikalische Pädagogik und Didaktik (Zusammenstellung der Gesetze mit Rücksicht auf den Lehrzweck) 1. Tonlehre, 2. Harmonielehre, 3. Kontrapunkt, 4. Compositionslehre, 5. Instrumentationslehre, 6. Methoden des Unterrichtes im Gesang und Instrumentalspiel.	D. Musikologie (Untersuchung und Vergleichung zu ethnographischen Zwecken).

Hilfswissenschaften: Allgemeine Geschichte mit Paläographie, Chronologie, Diplomatik, Bibliographie, Bibliotheks- und Archivkunde. Literaturgeschichte und Sprachenkunde. Geschichte der Liturgien. Geschichte der mimischen Künste und des Tanzes. Biographistik der Tonkünstler, Statistik der musikalischen Associationen, Institute und Aufführungen.

Hilfswissenschaften: Akustik und Mathematik. Physiologie (Tonempfindungen). Psychologie (Tonvorstellungen, Tonurtheile und Tongefühle). Logik (das musikalische Denken). Grammatik, Metrik und Poetik. Pädagogik. Ästhetik etc.

Ständigste Übersicht über das musikalische Unterrichtssystem der Griechen enthält; in der vollkommen deckende Ausdruck im Deutschen fehlt.

<sup>1</sup> Zum Vergleiche diene die synoptische Tafel nach Aristides Quintilianus, welche die Übersetzung giebt die griechischen termini möglichst getreu, manchmal umschrieben

**Musik.**

**System**

I. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΝ (Theoretischer oder spekulativer Theil).					
A. φυσικόν (Physikalisch-wissenschaftlich)			B. τεχνικόν (Spezial-technisch)		
a. ἀριθμητική (Arithmetik)	b. φυσική (Physik)	c. ἀρμονική (Harmonik)	d. ῥυθμική (Rhythmik)	e. μετρική (Metrik)	

II. ΠΡΑΚΤΙΚΟΝ - ΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΝ (Unterricht oder praktischer Theil).					
C. χρηστικόν (Compositionslehre)			D. ἐξαγγελτικόν (Ausübung oder Execution)		
λοποία odische position)	g. ῥυθμοποιία (rhythmische Composition oder angewandte Rhythmik)	h. ποιησις (Poetik)	i. ὀργανική (Instrumental-Spiel)	k. φθική (Gesang)	l. δραματική (dramatische Aktion).

Selon la traduction de Meeùs que nous nous permettons de légèrement amender dans les lignes qui suivent, le domaine historique (I) recouvre l'histoire de la musique, par époques, nations, empires, pays, province, villes, écoles d'art, artistes individuels, incluant A. La paléographie musicale (l'histoire des notations), B. Les catégories historiques de base (regroupement des formes musicales), C. L'histoire des lois musicales, 1) telles qu'elles se présentent dans les œuvres d'art de chaque époque, 2) telles que définies et enseignées par les théoriciens de l'époque concernée, 3) telles qu'elles apparaissent dans les différents types de pratiques artistiques, D. L'histoire des instruments de musique. Des sciences auxiliaires accompagnent ce domaine : histoire générale avec paléographie musicale, chronologie, diplomatie, bibliographie, bibliothéconomie, archivistique. Histoire littéraire, linguistique. Histoire de la liturgie. Histoire du mime et de la danse, ainsi que les « *biographies des musiciens, statistiques des associations, des institutions et des exécutions musicales* » (Meeùs, 2015, p. 102).

Le domaine systématique (II) se définit par défaut comme ce « *qui ne peut être traité de manière historique* » (2015, p. 101). Adler y reprend « *certain éléments du domaine historique, [...] envisagés indépendamment de leur évolution* » comme les lois musicales principales « *applicables aux différentes branches de la musique* » (Meeùs, 2015, p. 102), ou de l'art du son (traduction littérale de l'allemand) : A. Etude et justification de ces lois 1) dans l'harmonie tonale, 2) dans la rythmique, 3) dans la mélodie (cohérence entre tonalité et temporalité), B. Esthétique et psychologie de l'art du son, 1) comparaison et estimation de la valeur des lois et de leur relation avec les aperçus subjectifs en vue d'établir les critères du beau musical, 2) complexe de questions directement et indirectement liées à ce sujet, C. Pédagogie et didactique musicales (compilation des lois en fonction du but de l'enseignement) 1) de la musique et du son en général 2) de l'harmonie, 3) du contrepoint, 4) de la composition, 5) de l'orchestration, 6) de l'exécution vocale et instrumentale, D. Musicologie [comparative] (étude et comparaison à des fins ethnographiques<sup>1</sup>). Enfin, les sciences auxiliaires de la musicologie systématique sont l'acoustique les mathématiques, la physiologie (perception du son), la psychologie (représentation du son, éléments du son, sensation du son), la logique (pensée musicale), grammaire, métrique, poétique, pédagogie, esthétique etc.

## Annexe 2 - Les questions posées entre 2001 et 2013

### 1. Valeurs déclarées implicitement et explicitement, représentations

Dans un souci de lisibilité, les questions générales et les questions particulières sont encadrées. Les hypothèses sont citées lorsqu'il en a été question.

Q.1. La première question générale portait plus précisément sur les valeurs déclarées implicitement (le mot valeur n'est pas prononcé par l'interviewer, en amont d'une observation de classe filmée) et sur les valeurs déclarées explicitement (le mot valeur est prononcé en aval de l'observation filmée), par des enseignants d'Éducation musicale.

Pour répondre à cette question, une première sous-question a été posée :

Q.1.1. Quelles sont les valeurs déclarées implicitement par les enseignants d'Éducation musicale ?

Un premier questionnaire en ligne nous a permis d'inférer les valeurs à partir de réponses à des questions fondées sur neuf indicateurs de valeurs (parfois groupement d'indicateurs) :

- *Les finalités* de l'EM au collège et les *qualités* pour l'enseigner
- Le *rapport* des enseignants aux programmes
- Le degré d'appréciation des *programmes* d'enseignement par les enseignants

<sup>1</sup> Traduit par Meeùs par « recherche et étude comparative en ethnographie et en folklore » (2015, p. 102).

- Le *rapport* des enseignants aux *inspections*
- La *confiance* dans le système éducatif et dans l'Éducation musicale au moment de l'enquête, la *confiance* dans les adultes, le *rapport au métier* (hésitation avec un autre, envie de changer
- Le *sentiment de liberté* dans la prise de décision en classe et dans le collège
- La *satisfaction* dans le métier
- Le *rapport* au principe de *catégorisation du phénomène musical* proposé (savant populaire, traditionnel),
- Les *préférences musicales* et les *goûts musicaux* des enseignants, au moment de l'enquête et avant le baccalauréat

Dans ce premier stade de l'enquête le mot valeur n'a pas été prononcé. Les réponses aux questions en lien avec ces neuf indicateurs nous ont permis de rédiger dans la thèse les chapitres IX, *Valeurs par inférences* et XI *Préférences musicales, jugement de valeur musicale* ainsi que deux articles (Tripier-Mondancin, 2006a, 2013a ; Maizières et Tripier-Mondancin, 2018a).

Une deuxième sous-question a suivi :

Q.1.2. Quelles représentations les enseignants ont-ils du concept de valeur ? (n=23)

C'est lors de la première partie de l'entretien après l'observation filmée des enseignants qui avaient accepté notre présence dans leur classe, que nous avons pu recueillir des données sur leurs représentations du concept de valeur à partir de dix-neuf variables (*en italiques*).

Pour collecter des réponses à cette question, nous avons utilisé les questions qui suivent. Cette fois, le mot valeur est explicitement employé dans toutes les questions. Les questions restent générales : il n'est pas précisé de quelles valeurs il peut être question.

- La question de la *place des valeurs* dans leur rapport à la discipline enseignée se *pose-t-elle* aux enseignants ; *avec qui* se pose t-elle ?
- *Dans quelles circonstances* et pour *quelles raisons*, la question des *valeurs* se pose-t-elle ?
- Quelle est *l'importance* accordée à la question de la *place des valeurs* par rapport à d'autres questions comme les *savoirs à enseigner* ?
- Quel est selon les enseignants le degré de *nécessité d'aborder la question des valeurs*, dans le cadre *privé*, dans le cadre *professionnel*, en *formation initiale*, ou *continue*, lors de *l'accompagnement* des IAIPR (Inspecteurs d'Académie, Inspecteurs Pédagogiques Régionaux), avec les *acteurs de la vie scolaire*, *l'équipe administrative* ? (non-exploité à ce jour) ;
- *Qui est concerné* par cette question des valeurs ? (non-exploité à ce jour) ;
- Quel est le degré de *clarté du terme valeur*, la *définition*, les *synonymes* que peuvent en donner les enseignants ?
- Quel est le *sens*, l'*utilité* des valeurs, quelle est la *provenance* de ce sens ?

Les réponses recueillies ont permis de publier un des deux articles parus en 2006 avant la thèse. Après la thèse nous avons utilisé les mêmes données pour décrire cette fois le rapport des enseignants à ce concept de valeur (Tripier-Mondancin, 2006b, 2013).

Après avoir posé les questions précédentes au sujet des représentations<sup>1</sup> aux enseignants qui nous avaient accueillis dans leur classe, nous les avons questionnés explicitement cette fois sur leurs valeurs, toujours durant l'entretien qui a suivi l'observation filmée (Q.1.3.)

<sup>1</sup> Ces questions assez générales étaient destinées à mettre les enseignants en confiance avant d'aborder la question centrale.

Q.1.3. Quelles sont les valeurs déclarées explicitement (test d'enquête n=24, enquête définitive n=23, total des deux échantillons n=47) ?

Pour répondre à cette question, nous avons utilisé sept variables :

- *Leurs mots* pour dire les valeurs qui les lient à la discipline enseignée ;
- *L'instabilité, la stabilité* des unes et des autres (non exploité à ce jour) ;
- Le vécu ou le ressenti par rapport aux valeurs énoncées (personnelles, en partie imposées, imposées par qui ?, héritées),
- La volonté de *hiérarchiser* ou non les valeurs énoncées entre elles,
- À nouveau, le *sens* de ces valeurs et la *provenance* de ce sens (non exploité à ce jour),
- La *négociabilité* de ces valeurs entre enseignants et adolescents.

Les réponses à ces questions ont fait l'objet du chapitre X, *Valeurs explicites* pour l'essentiel, ainsi que de divers articles (Tripier-Mondancin, 2006b, 2011, 2013a ; Maizières et Tripier-Mondancin, 2018).

Après la thèse, les données recueillies à partir de ces différentes questions ont été réinterrogées à l'aune des travaux de Heinich, selon les trois traits de la valeur décrits par l'auteure (2006) dans un chapitre de l'ouvrage *Du mot au concept. Valeur* (Tripier-Mondancin, 2013). De nouvelles questions étaient posées : les enseignants interrogés explicitent-ils clairement le concept ? Ont-ils déclaré des valeurs multiples et nombreuses ? Fondent-ils leurs valeurs, leurs jugements de valeur sur les propriétés des objets musicaux des musiques en lien avec leur propre réception ? Nous avons regroupé les réponses de deux échantillons d'enseignants (celui du groupe test et celui de l'entretien mené post observation) (n=47) ?

Suite à l'observation de classe, une nouvelle sous-question a été posée lors de l'entretien :

Q.1.4. Quelles sont les valeurs implicites déclarées à propos de la pratique de classe observée durant une heure ? (n=23)

Onze indicateurs ou ensemble d'indicateurs ont été mobilisés pour inférer les valeurs à propos de la pratique de classe observée.

- Les *finalité(s)* du cours observé (sens essentiel, choix personnel ou partagé, ou obligation ou devoir, ou direction, tout à la fois) ;
- Le ou les *objectif(s)* généraux (au singulier ou au pluriel) de ce cours ;
- Les *choix* effectués et les raisons de ces choix en matière d'*aménagement* de l'*espace* classe, du *matériel* employé (destiné à qui), de la salle qui paraîtrait *idéale* ;
- Les liens entre une « Éducation musicale rêvée » et les contingences matérielles et logistiques ;
- Les *raisons* ou *objectifs* des *choix* effectués<sup>1</sup> quant 1) aux chants enseignés, 2) aux œuvres écoutées, 3) aux morceaux instrumentaux joués, 4) aux autre(s) activité(s) comme par exemple celles qui visent le développement de la créativité ;
- La récurrence et la hiérarchisation de ces raisons ou objectifs ;
- Les *stratégies d'enseignement* pour atteindre ces objectifs ;
- Les *critères* pour savoir si les objectifs sont atteints, leur opinion sur la compétence / performance des élèves durant et à la fin de l'apprentissage ;
- L'*auto-évaluation* de ce travail par les enseignants ;
- Le *nouvel objectif* pour chacune des quatre activités mentionnées.

<sup>1</sup> Raison et objectifs ne sont pas synonymes mais découlent les uns des autres. Nous les citons toutefois car dans le questionnaire d'entretien qui a été administré lors de cette enquête, cela a été exprimé ainsi.

Ces questions ont été posées dans la deuxième partie de l'entretien, mais les données n'ont pas été exploitées durant la thèse. Nous avons utilisé certaines d'entre elles après la thèse, en guise de comparaison avec les données d'une nouvelle enquête (période 2, scène 2).

Un cinquième ensemble de questions guidait la troisième et dernière partie de l'entretien :

Q.1.5. Quels rapports personnels ou relations les enseignants entretiennent-ils avec la musique ? Avec quels *outils* et *critères*, les enseignants fondent-ils leurs *choix* musicaux, leurs *jugements de valeur* musicaux (évaluation, appréciation), si tant est qu'ils *attribuent une valeur aux objets musicaux* ? Y-a-t-il une différence selon que la question est générale ou spécifique à *douze œuvres* diffusées lors de l'entretien ? (n=23).

Sans revenir précisément sur le concept de *rapport* à, rappelons que Charlot, Bautier et Rochex (1992) définissent le rapport au savoir et à l'école comme une « *relation de sens et de valeur* ». Le sens, selon Rochex (1995), est interne et externe à l'activité.

Dans ce moment de l'enquête, nous avons fait le postulat que, si les questions sur les valeurs étaient posées de manière générale ou implicitement à l'aide d'indicateurs, les enseignants ne parleraient que très peu de leurs valeurs esthétiques, ou de ce qui a trait à la question de l'esthétique. Il était donc important que des parties de l'enquête y soient explicitement consacrées. Les questions portaient sur :

- Les différences de valeur ou la relativité des valeurs dans le phénomène musical ou la musique (*est ce que tout se vaut dans la musique ?*) ;
- Les *outils* personnels pour *discerner* pour *hiérarchiser* pour *faire* des *choix* entre les musiques existantes ;
- L'importance de construire son propre jugement de valeur ;
- Les (leurs) critères<sup>1</sup> pour juger une musique ;
- Leurs *critères* pour *juger les douze extraits* de compositions proposés à l'écoute.

Nous faisons l'hypothèse alternative que le style et l'époque induisent des critères de jugement particuliers et donc l'hypothèse nulle que le style et l'époque n'induisent pas de critères particuliers. Nous verrons dans la section des résultats que, quels que soient les styles, des invariants émergent, de grandes tendances s'affichent. Même si des débats existent sur des points particuliers (interprétation, facture de la composition, langages homogènes ou différents, sentiments, ressentis par exemple de violence, d'apaisement, de tension à l'écoute d'une œuvre), nous voulions vérifier si certaines typologies de critères, certains invariants, permettent aux enseignants d'attribuer une valeur, sinon de faire un commentaire, quel que soit l'objet musical écouté ou au contraire en fonction d'un objet musical précis (12 œuvres ont été proposées à l'écoute).

L'ensemble de sous-questions suivant portait sur la classe et les élèves. Comme les précédentes, il était placé en troisième et dernière partie de l'entretien :

Q.1.6. Enfin, à propos de ce qui se joue dans la classe, y a-t-il un lien entre le rapport personnel que les enseignants entretiennent avec le phénomène musical décrit dans les réponses à la question précédente (Q.1.5) et ce que ces mêmes enseignants souhaitent enseigner, lorsqu'ils font écouter des œuvres aux élèves ? (n=23). Autrement dit, qu'advient-il des éléments et valeurs constitutifs de ce rapport personnel que les enseignants ont à la musique, en présence des élèves ? Est-il question de valeurs esthétiques en classe ?

Les questions ont été posées sur la base des variables suivantes :

<sup>1</sup> La question des critères est très proche de celle des outils mais nous souhaitons pouvoir croiser ces réponses afin de vérifier la fiabilité de celles-ci.



- La prononciation de jugements de valeur en classe, par les enseignants, par les élèves, prévue, imprévue, quand, de quelle manière ;
- Le sentiment de responsabilité à l'égard de l'éducation au choix des élèves, de la formation du jugement de valeur des élèves ;
- Les activités propices à la formation du jugement de valeur des élèves ;
- La *confiance envers les élèves* dans leur(s) *capacité(s)* à *émettre des jugements de valeurs* sur les musiques, écoutées, jouées, chantées, inventées ;
- Les réactions des enseignants quand les élèves prononcent des jugements de valeur.

## 2. Genèse des valeurs des enseignants

Q.2. La deuxième question générale portait plus précisément sur la genèse des valeurs déclarées implicitement et explicitement par des enseignants répondants ? Quels sont les différents incubateurs de valeurs d'où proviennent les valeurs ? Quels sont les valeurs affirmées en tant que telles, voire les indicateurs de valeurs, véhiculés par ces différents incubateurs ? Deux grands incubateurs de valeurs ont été considérés : l'histoire de la discipline scolaire et son équivalent universitaire (sous-questions 2.1. à 2.4.) et d'autre part l'histoire des enseignants (sous-question 2.5.).

Une nouvelle enquête et une méthodologie afférente ont été mises en œuvre en parallèle de la première enquête sur les valeurs des enseignants, légèrement décalées dans le temps. Les questions plus spécifiques suivantes ont été posées :

2.1. Quelles sont les valeurs véhiculées par les *pratiques musicales sociales* ? Quelle est la valeur conférée à, et véhiculées par, ces pratiques sociales par exemple le *chant choral*, pensé de manière récurrente comme socialement utile par les pouvoirs politiques ?

2.2. Quelles sont les valeurs, véhiculées par la *discipline scolaire*, au travers de ses finalités, ses objectifs, ses attributs, *dont le chant choral scolaire*, son histoire, ses contenus, ses territoires, ses changements, les conceptions de l'enseignement ? Quelle est la valeur conférée par le législateur à la discipline scolaire ? Le chant choral scolaire s'inscrit-il ou refuse-t-il le pluralisme des valeurs propre à une société sécularisée ? Constitue-t-il une entreprise de normalisation et de conformation sociales comme l'écrit Houssaye à propos d'autres savoirs scolaires comme la littérature ou les sciences (1992 p. 162) ?

2.3. Quelles sont les valeurs véhiculées par les *instructions et programmes*, à partir de l'analyse des finalités, de la structuration, des outils, de l'espace classe, des contenus à enseigner, des conceptions, des styles d'enseignement, des courants pédagogiques (Altet, 1993) ?

2.4. Quelles sont les valeurs inhérentes à la formation initiale et continue des enseignants, d'un point de vue institutionnel (et non pas du vécu de ceux devenus enseignants) ?

2.5. Enfin, quelles sont les valeurs (implicites) véhiculées par l'histoire personnelle des enseignants (incubatrice de valeurs) (n=191) ? Les indicateurs ont été les suivants :

- Leur *cursum*, avant le *baccalauréat*, leur *rapport à l'Éducation musicale scolaire* (n=191), 1) à l'école primaire, 2) au collège, 3) au lycée : *chose(s)* qui *ont frappé*, répertoires abordés, chansons et morceaux ;
- Leur *cursum* et rapport aux savoirs musicaux en dehors du système scolaire,
  - Au sein de leurs *pratiques instrumentales individuelles* (1<sup>er</sup> Instrument, 2<sup>e</sup> instrument, 3<sup>e</sup> instrument, 4<sup>e</sup> instrument) et *collectives* ;
  - Au sein des *pratiques vocales individuelles et collectives* : les éléments frappants et le répertoire ;

- Dans *d'autres pratiques que vocales et instrumentales* (ex. solfège, analyse, harmonie, écriture, auditeur de concert etc...) ;
- Leurs préférences musicales avant le baccalauréat ;
- L'influence selon eux de ces années de formation sur leur manière d'enseigner, à quel(s) niveau(x) ;
- Leur *cursus* de formation initiale, *entre le baccalauréat* (bac+2, +3+4+5 ou 8) et *l'entrée dans le métier* (n=170) : les *répertoires* découverts à *l'université*, au *conservatoire*, en *école de musique* ou seuls, les *modalités* de pratique, les *diplômes* obtenus, les *éléments* frappants, dans la pratique de *l'instrument principal*, du 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> instrument, lors des pratiques *instrumentales collectives*, lors des cours de *technique vocale individuelle* et des pratiques *vocales collectives*, lors des *autres activités musicales* ;
- Les *concours* passés pour enseigner, les *autres concours*, le *choix du métier* en conscience ou par défaut, la *formation pédagogique* (CPR, Université, IUFM, CNED, autre) ;
- L'influence de ces années sur la manière d'enseigner ;
- Le cursus de formation après l'entrée dans le métier (n=150) ;
- Les *reprises d'études* (domaines, âge, raisons) ;
- La *formation continue* dans *l'Éducation nationale* (nombre de jours par an, en début, milieu de carrière et au moment de l'enquête, raisons) ;
- La *formation continue en dehors de l'Éducation nationale* (nombre de jours par semaine par an, en début, en milieu de carrière et au moment de l'enquête, type de structure, raisons, sujets musicaux abordés quel que soit le cadre (dans et hors EN), cultures abordées en ethnomusicologie, sujets autres que musicaux) ;
- *Autre type d'expérience* qui a pu influencer la manière d'enseigner et les contenus d'enseignement ;
- *Autres activités musicales* en dehors du métier d'enseignant d'Éducation musicale (enseignement spécialisé, instrumentiste, chanteur, compositeur...) ;
- *Récapitulation des répertoires chantés et joués* à partir de *catégories* (savant occidental, savant non occidental, populaire, traditionnel par région pour la France, par pays pour l'Europe, par aires géographiques pour le monde) ;
- *Répertoires entendus* en tant que spectateur, écoutés sur supports ;
- *Préférences et goûts musicaux*, degré de dissociation entre préférences et intérêts musicaux dans le cadre de l'enseignement, évolution des styles abordés avec les élèves au fil des années, raisons de ces évolutions ;
- *L'origine socioprofessionnelle* (n=150), métier des *parents*, des *grands-parents*, pratique musicale des *ascendants*, *importance* de la *famille*, *éducation religieuse*, *importance* de la *religion*, *importance* du *fait religieux*, du fait musical religieux, adhésion à un *parti politique*, syndicat, association, *importance* de la politique.

### Annexe 3 - Période 1 : étapes de recherche, disciplines, auteurs

Partie des travaux concernés	Auteurs	Discipline ou domaine de recherche
Posture du chercheur	Nattiez ; Dalmonte ; Bent ; Baroni	Ethnomusicologie
	Pike	Linguistique, anthropologie
	Rocher ; Heinich	Sociologie

	Cardon-Quint ; Rigaudière	Histoire des associations de spécialistes	
<b>Présupposés, problématique</b>	Debarbieux ; Martucelli ; Brousseau ; Van der Maren ; Bolster ; Herbet ; Mialaret J.P. ; Bru ; Hadji, Baillé ; De Landsheere G et V. ; Valentin ; Jourdain ; Lessard ; Charlot ; Altet ; Gonin Bolo ; Rochex ; Bautier	Sciences de l'éducation	
	Foucault ; Alain ; Houssaye ; Ogien ; Reboul ; Houssaye ; Boudinet ; Canto-Sperber ; Ricoeur	Philosophie	
	Weber, Beaud ; Green ; Hennion, Maisonneuve, Gommart ; Bourdieu	Sociologie	
	Bréchon ; Galland ; Roudet ; Riffault ; Dépelteau	Sciences sociales et politiques	
<b>Cadres théoriques, acception dénotation, forme linguistique, fonction du mot valeur, inférence des valeurs</b>	Sauvanet ; Canto-Sperber ; Ogien ; Nodé-Langlois ; Lavelle ; Goux ; Alain ; Livet ; Kant ; Ferry ; Platon ; Nietzsche ; Sartre ; Findlay ; Tappolet ; Scheler ; Wiggins ; Spinoza ; Leibniz, Jonas ; Habermas ; Bentham ; Mill ; Ricoeur ; Reboul ; Houssaye ; Russ ; Comte-Sponville ; Dewey	Philosophie	
	Bréchon ; Tchernia ; Riffault	Sciences sociales et politiques	
	Jouve ; Wiggins ; Greimas ; Kerbrat-Orecchioni ; Bracops ; Blanchet	Littérature, sémiologie, pragmatique	
	Morin ; Forquin ; Durkheim ; Heinich ; Lemel	Sociologie	
	Baumgarten ; Jimenez ; Talon-Hugon	Esthétique	
	Askofaré	Psychanalyse	
	Mill ; Bentham	Économie	
	Boudinet ; Guirard ;	Psychologie, philosophie, de la musique,	
	Piaget ; Kohlberg ; Doron, Parot, Bronckart, le Moal ; Flanagan	Psychologie, psychologie sociale	
	Todorov	Anthropologie	
	Périé (BC) ; Changeux (NB),	Biochimie, neurobiologie	
	De Landsheere	Sciences de l'éducation	
	<b>Corollaires : esthétique, Valeur esthétique, critères d'évaluation œuvre d'art, jugement, jugement de valeur, de qualité, histoire du jugement, le goût</b>	Baumgarten ; Platon ; Aristote ; Rousseau ; Ferry ; Gracian ; Nietzsche ; Basch ; Valery ; Fubini (2) ; Schaeffer ; Goodman ; Elgin ; Boileau ; Hume ; Dufrenne ; Goodman ; Fabbri ; Dickie ; Mouloud ; Aristote ; Husserl ; Wittgenstein ; Austin ; Ferry ; Hume ; Blanché ; Charles ; Souriau A., Souriau E.	Philosophie, philosophie de l'art Esthétique
		Garda ; Zarlino ; Mersenne ; Pistone ; Molino ; Nattiez ; Fubini (2) ; Tamba	Musicologie esthétique, philosophie musique

	Leveratto ; Bourdieu ; Heinich ; Nahoum-Grappe ; Vincent ; Green ; Hennion	Sociologie
	Genette ; Boileau	Littérature
	Francès	Psychologie
	Petitjean	Sciences du langage
<b>Analogies</b>	Piaget ; Kohlberg	Psychologie
<b>1 éducation / esthétique</b>	Vial ; Houssaye	Histoire éducation
<b>2 histoire éducation / histoire de l'esthétique</b>	Rabelais ; Erasme,	Philosophie
<b>Enquêtes préexistantes sur les valeurs</b>	Bréchon ; Stoetzel ; Tchernia ; Galland ; Roudet ; Schweisguth ; Riffault ; Rokeach	Sciences sociales et politiques
	Heinich ; Boltanski, Thévenot ; Bourdieu ; Green ; Hennion, Maisonneuve, Gommart,	Sociologie
	Coombs-Richarson, Tolson ; Valentin ; Pasco, Guinnard, Kermarrec ; Houssaye (2),	Sciences de l'éducation
	Reboul ; Houssaye (2)	Philosophie
	Maugars	Musicologie
<b>Clés de lecture des valeurs</b>	Lipovestsky ; Boudinet ; Houssaye	Philosophie
	Ramaut-Chevassus	Musicologie
<b>Méthodologie de recherche</b>	Chauchat ; Kinnear, Gray ; Ghiglione, Matalon, Bacri ; Jeunier ; Howell ; Huet ; Tricot ; Burguet ; Blanchet ; Gotman ; Gueguen ; Bardin	Psychologie
	Javeau ; Beaud, Weber ; de Singly ; Kaufmann ; Terral	Sociologie
	Van der Maren ; Clanet	Sciences de l'éducation
	Bréchon ; ARVAL	Sciences sociales et politiques
	Bibliographies imprimées, internet, bases, documents édités par BNF : BNF : collections imprimées et audiovisuelles, Rez-de-jardin, BNF : Guide thématique des encyclopédies spécialisées, Haut-de-jardin, BNF : Richelieu Louvois Opéra Arsenal, Bibliothèque de recherche guide du lecteur collections spécialisées, Catalogue Journaux officiels, Organismes de recherche, Annuaire des Services d'archives en France, Catalogue des publications INRP, Catalogue la documentation française	Recherche documentaire
<b>Enquêtes sur l'histoire, les attributs valeurs de la discipline scolaire éducation musicale, les programmes, curricula, la formation</b>	Alten ; de Vlieger ; Idray ; Gribenski ; Favre ; Delahaye, Pistone, Gerbod ; Chimènes ; Billiet ; Lescat ; Durney ; Fijalkow ; Lefèbvre ; Boepple ; Ganvert ; Chailley ; Tripier-Mondancin ; Ramaut-Chevassus ; Landowski ; Bent ; Chevais ; Jarry ; Maestracci ; Rosoor et Fourès ;	Musicologie, histoire de l'enseignement musical

	Souriac ; Walecks ; Bachman ; Fichet ; Gribinski ; Lavignac, de La Laurencie ; Madurell ; Meeùs ; Schaeffer ; Vangenot ; Galin ; Gedalge ; Andrieux ; Beaubat-Pérignon ; Beaume ; Dambricourt ; Maurat ; Moysan ; Weber ; Andreani ; Maneveau ; Fichet	
	Mialaret JP. ; Martinand ; Johsua ; Perrenoud ; Legrand ; de Landseere ; Meirieu ; Matheron ; Crahay ; Auduc (2) ; Matheron ; Not ; Daunay ; Altet ; Lerner ; Bonnette	Sciences de l'éducation dont musicales
	Prost ; Grindberg ; Vial ; Vasconcellos ; Vaysse ; Chervel ; Auduc ; Verrier ; Combes ; Garcia, Leduc ; Poirrier ; Savoie ; Grezes-Rueff, Vergnolle Mainar ;	Histoire de l'école de l'enseignement de l'éducation, des disciplines scolaires, de la formation, des politiques culturelles
	Houssaye ; Reboul ; Boudinet ; Lyotard ; Riou ; Lipovetsky ; Boisvert ; Bachelard ; Arendt ; Fourez ; Ogien ; Lavelle ;	Philosophie
	Coulangeon ; Verret ; Terrail ; Van Zanten ; Hennion ; Mangez, Liénard ;	Sociologie
	Jouve ; Blanchet ; Petitjean ; Greimas ;	Littérature
	Mager ; Ghiglione Matalon, Bacri ;	Psychologie
	Anzieu ; Winnicott ;	Psychoanalyse
	Fialaire	Droit public
	Juppé-Leblond ; Chiffert ; Lesage ; Krynen ; Azen ; Blaise ; Haby ; Langevin, Wallon ; Aubry ; Azen, Blaise ; Baqué ; Berthoin ; Michon ; Stasi	Institutionnels
<b>Origine socioprofessionnelle des enseignants, cursus, rapport aux savoirs musicaux, avant le baccalauréat, du bac à l'entrée dans le métier, après l'entrée dans le métier</b>	Guirard ; Marchand ; Aubert	Musicologie, psychologie de la musique, ethnomusicologie
	Hennion ; Donnat	Sociologie
	Charlot ;	Sciences de l'éducation dont musicales
	Insee ;	Statistiques
<b>Valeurs déclarées implicitement</b>	De Landsheere ; Van der maren ; Legrand ; Houssaye ; Lenoir ; Ardoino ; Bru ; Not ; Snyders ; Mierieu ; Gaillot ; Chevallard ; Xypas ; Maizières ; Suchaut	Sciences de l'éducation dont musicales
	Cassirer ; Nodé Langlois ; Platon ; Aristote ; Houssaye ; Ferry ; Goodman ; Boudinet ; Reboul ; Ogien	Philosophie
	Weber ; Leveratto ; Nahoum-Grappe ; Vincent ; Bourdieu ; Dubet ; Donnat	Sociologie
	Bréchon ; Roudet ; Galland ;	Sciences sociales et politiques
	Jouve ; Meschonnic, Shiguehiko Hasumi ;	Littérature

## Annexes

	Garda ; Ramaut-Chevassus ;	Musicologie, esthétique
	de Peretti ; Ferry, Blouet-Chapiro ;	Psychologie, psychosociologie
<b>Valeurs déclarées explicitement</b>	Houssaye ; Scheler ; Kirscher ; Imbert ; Kant ; Hume ; Cassirer ; Goodman ; Mouloud ; Boudinet ; Goux ; Petitemange ; Mendus ; Reboul ; Wolf ; Mendus ; Nodé-Langlois ; Ferry ; Canto-Sperber ; Kerlan ;	Philosophie
	Piaget ; Kohlberg ; Flanagan ; Douet ; Gardner ; Gilligan ;	Psychologie, psychosociologie
	Valentin ; Mialaret JP. ; Suchaut ; Maizières	Sciences de l'éducation dont musicales
	Brechon ; Galland ; Schweisguth ; Roudet ;	Sciences sociales et politiques
	Boltanski, Thévenot ; Mucchielli ; Bourdieu	Sociologie
	Maugars ; Leroy	Musicologie, esthétique
	Askofaré	Psychanalyse
<b>Préférences musicales, jugement de valeur musicale, éducation au choix P4 – CXI – articles</b>	Boudinet ; Tolila ; Habermas ; Goodman ; Dickie ; Goodman ; Rochlitz ; Canto-Sperber ; Ogien ; Jimenez ;	Philosophie
	Houssaye ; Xypas ; Lerner ; Charlot ; Daunay ;	Sciences de l'éducation dont musicales
	Mucchielli ; Passeron, Grignon	Sociologie
	Nattiez ; Green ; Chevais ;	Musicologie, esthétique
	Askofaré ; Saint-Girons ;	Psychanalyse
	Genette ;	Littérature
	Francès ;	Psychologie, psychosociologie

*Tableau 15 - Liens entre étapes des recherches, disciplines et auteurs, période 1 (non publié)*

### Récapitulation par discipline, période 1

<b>Philosophie (68)</b>	Alain ; Arendt ; Aristote ; Austin ; Bachelard ; Basch ; Baumgarten ; Bentham ; Blanché ; Boileau ; Boisvert ; Boudinet ; Canto-Sperber ; Cassirer ; Charles ;  Comte-Sponville ; Dewey ; Dickie ; Dufrenne ; Elgin ; Erasme ; Fabbri ; Ferry ; Findlay ; Foucault ; Fourez ; Fubini (2) ; Goodman ; Goux ; Gracian ; Habermas ;  Habermas ; Houssaye (2) ; Hume ; Husserl ; Imbert ; Jimenez ; Jonas ; Kant ; Kerlan ; Kirscher ; Lavelle ; Leibniz ; Lipovestsky ; Livet ; Lyotard ; Mendus ; Mill ; Mouloud ; Nietzsche ; Nodé Langlois ; Ogien ; Petitemange ; Platon ; Rabelais ; Reboul ; Ricoeur ; Riou ; Rochlitz ; Rousseau ; Russ ; Sartre ; Sauvanet ; Schaeffer ; Goodman ; Scheler ; Souriau A. ; Souriau E ; Spinoza ; Tappolet ; Tolila ; Valery ; Wiggins ; Wittgenstein ; Wolf ;
<b>Musicologie (56)</b>	Alten ; Andreani ; Andrieux ; Bachman ; Beaubat-Pérignon ; Beaume ; Bent ; Billiet ; Boepple ; Chailley ; Chevais ; Chimènes ; Dambricourt ; de Vlieger ; Delahaye ; Durney ; Favre ; Fichet ; Fichet ; Fijalkow ; Galin ; Ganvert ; Garda ; Gedalge ; Gerbod ; Green ; Gribenski ; Idray ; Jarry ; Landowski ; Lavignac, de La Laurencie ; Lefèbvre ; Leroy ; Lescat ; Madurell ; Maestracci ; Maneveau ; Marchand ;

## Annexes

	Maugars ; Maurat ; Meeùs ; Mersenne ; Molino ; Fubini (2) ; Moysan ; Nattiez (2) ; Pistone ; Ramaut-Chevassus ; Rosoor et Fourès ; Schaeffer ; Souriac ; Tamba ; Tripier-Mondancin (2) ; Vangenot ; Walecks ; Weber ; Zarlino ;
<b>Sciences de l'éducation dont musicales (50)</b>	Altet ; Ardoino ; Auduc (2) ; Bautier ; Bolster ; Bonnette ; Brousseau ; Bru ; Charlot ; Chevallard ; Clanet ; Coombs-Richarson, Tolson ; Crahay ; Daunay ; De Landsheere G ; De Landsheere V. ; Debarbieux ; Gaillot ; Gonin Bolo ; Hadji, Baillé ; Herbet ; Houssaye (2) ; Johsua ; Jourdain ; Legrand ; Lenoir ; Lerner ; Lessard ; Maizières ; Martinand ; Martucelli ; Matheron ; Meirieu ; Mialaret J.P. (2) ; Mialaret G ; Mierieu ; Not ; Pasco, Guinnard, Kermarrec ; Perrenoud ; Rochex ; Snyders ; Suchaut ; Tripier-Mondancin (2) ; Valentin ; Van der Maren ; Xypas
<b>Sociologie (36) +3 en gras 2e période</b>	Beaud ; Beaud, Weber ; <b>Bonnery</b> ; Boltanski, Thévenot ; Bourdieu ; Coulangeon ; <b>Eloy</b> ; de Singly ; <b>Deslyper</b> ; Donnat ; Dubet ; Durkheim ; Forquin ; Green ; Heinich ; Hennion ; Hennion, Maisonneuve, Gommart ; Javeau ; Kaufmann ; Lemel ; Leveratto ; Mangez, Liénard ; Morin ; Mucchielli ; Nahoum-Grappe ; Passeron, Grignon ; Rocher ; Terrail ; Terral ; Van Zanten ; Verret ; Vincent ; Vincent ; Weber ;
<b>Psychologie, psychologie sociale (29)</b>	Bardin ; Blanchet ; Burguet ; Chauchat ; de Peretti ; Doron, Parot, Bronckart, le Moal ; Douet ; Ferry, Blouet-Chapiro ; Flanagan ; Gardner ; Ghiglione Matalon, Bacri ; Gilligan ; Gotman ; Gueguen ; Howell ; Huet ; Jeunier ; Kinnear, Gray ; Kohlberg ; Mager ; Piaget ; Tricot ;
<b>Histoire de l'école de l'enseignement, de la formation, des politiques culturelles, des associations de spécialistes (17)</b>	Auduc ; Chervel ; Combes ; Garcia, Leduc ; Grezes-Rueff ; Grindberg ; Poirrier ; Prost ; Savoie ; Vasconcellos ; Vaysse ; Vergnolle Mainar ; Verrier ; Vial ; Cardon-Quint ; Rigaudière
<b>Institutionnels (15)</b>	Aubry ; Azen ; Azen, Blaise ; Baqué ; Berthoin ; Blaise ; Haby ; Juppé-Leblond, Chiffert, Lesage, Krynen ; Langevin, Wallon ; Maestracci ; Michon ; Stasi
<b>Linguistique, anthropologie, Littérature, sémiologie, pragmatique, sciences du langage (12)</b>	Blanchet ; Boileau ; Bracops ; Genette ; Greimas ; Jouve ; Kerbrat-Orecchioni ; Meschonnic, Shiguehiko Hasumi ; Petitjean ; Pike ; Wiggins ;
<b>Sciences sociales et politiques (11)</b>	ARVAL ; Bréchon ; Dépelteau ; Fialaire (droit public) ; Galland ; Riffault ; Rokeach ; Roudet ; Schweisguth ; Stoetzel ; Tchernia ;
<b>Ethnomusicologie (5)</b>	Aubert ; Baroni ; Bent ; Dalmonte ; Nattiez (2) ;
<b>Psychologie de la musique, philosophie, de la musique (4)</b>	Boudinet ; Francès ; Guirard ; Mialaret JP. (2)
<b>Psychanalyse (4)</b>	Anzieu ; Askofaré ; Saint-Girons ; Winnicott
<b>Biochimie, neurobiologie (2)</b>	Périé (BC) ; Changeux (NB),
<b>Économie (2)</b>	Bentham ; Mill ;
<b>Anthropologie (1)</b>	Todorov

*Tableau 16 - Récapitulation des auteurs de la première période en lien avec des disciplines ou domaines de recherche (non publié)*

## Annexe 4 - Convention relative à l'utilisation de données (textuelles, filmiques...) déposées sur la plateforme Huma-Num

Cette convention<sup>1</sup> ainsi que la charte<sup>2</sup> qui suit, ne sont pas exhaustives en termes de responsabilités, de lois ou de déontologie ; elles ne se substituent notamment ni aux lois<sup>3</sup>, ni aux règles et usages en vigueur dans l'enseignement supérieur et la recherche ou dans l'établissement dont relève l'utilisateur<sup>4</sup>.

Convention entre :

- (1) les responsables de l'outil Sharedocs, Philippe Canguilhem, Daniel Guy, Audrey Luc, Frédéric Maizières et Odile Tripier-Mondancin (conseil scientifique du groupe ÉMIS, membres du laboratoire LLA Créatis (Lettres, Langages et Arts) (EA 4152) et du laboratoire Structurations des Mondes Sociaux en lien avec le LDI, Laboratoire Des Idées (Université Toulouse-Jean Jaurès), d'une part,

Et

- (2) .....

Etudiant.e, docteur.e, membre de la communauté éducative, enseignant.e, (entourez la mention qui vous concerne), membre du groupe de recherche ÉMIS, de l'université **Toulouse - Jean Jaurès**, établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel, domicilié, 5 Allée Antonio Machado, 31100 Toulouse, d'autre part,

Etant préalablement indiqué que :

Le groupe ÉMIS, adossé au LDI, est constitué de chercheurs, d'étudiants, d'enseignants (premier degré, second degré, conservatoire, écoles de musique...), de coordonnateurs, préoccupés par les questions liées aux pratiques musicales collectives.

La base de données a pour objectifs d'archiver et de mutualiser, au sein d'une communauté scientifique travaillant dans le champ de l'éducation musicale, les données, leur traitement et les résultats de recherches. Les données peuvent être textuelles, iconographiques (images fixes, animées, partitions, films), sonores, comme par exemple des enregistrements vidéo de situations ayant une visée d'apprentissage musical.

**Il est conclu ce qui suit :**

### Article 1 : Objet

Cette convention et la charte qui suit ont pour objet de définir les règles, les usages, les droits et devoirs que doivent respecter les utilisateurs des différents services<sup>5</sup> fournis par la TGIR (Très Grande Infrastructure de Recherche) Huma-Num, qui adhèrent au projet de constitution et d'utilisation d'une base de données pour le groupe ÉMIS domicilié à l'Université Toulouse Jean Jaurès.

### Article 2 : Missions d'Huma-Num

<sup>1</sup> Accord conclu entre deux ou plusieurs parties, d'après le TLFi.

<sup>2</sup> Ensemble de principes fondamentaux d'une institution officielle, d'après le TLFi.

<sup>3</sup> Il est notamment rappelé que l'ensemble des utilisateurs de la grille de services, quel que soit leur statut est soumis à la législation française en vigueur et notamment :

La loi du 29 juillet 1881 modifiée sur la liberté de la presse, la loi n°78-17 du 6 janvier 1978 modifiée relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés,

La législation relative aux atteintes aux systèmes de traitement automatisé de données (art. L323-1 et suivants du code pénal)

La loi n° 94-665 du 4 août 1994 modifiée relative à l'emploi de la langue française- la loi n° 2004-575 du 21 juin 2004 pour la confiance dans l'économie numérique

Les dispositions du code de propriété intellectuelle relative à la propriété littéraire et artistique.

<sup>4</sup> À ce titre, l'utilisateur est notamment renvoyé à la lecture de la charte informatique de RENATER, du CNRS, du CC-In2p3 et du CINES

<sup>5</sup> Par exemple ceux liés à la conservation des données de la recherche en SHS.



La mission première d'Huma-Num<sup>1</sup> est d'assurer la préservation, la valorisation et l'utilisation-mutualisation du patrimoine scientifique des programmes de recherche en sciences humaines et sociales (SHS), et plus particulièrement des données et documents : corpus, bases de données, systèmes d'information, enquêtes, données d'observation, cartes, photographies, vidéos, enregistrements sonores, textes.

Huma-Num propose différentes solutions adaptées pour entreposer et organiser les données dans un espace professionnel sécurisé, offrant une haute disponibilité d'accès. Ce service est opéré par Huma-Num sur son propre serveur de fichiers et en coopération avec le CC-IN2P3/CNRS pour le service iRods.

Le service de stockage de données numériques proposé s'adresse à la fois aux programmes de recherche en SHS (ANR, ERC,...) mais également aux structures accompagnant les programmes de recherche (Laboratoires, MSH, ...). Il regroupe les outils permettant de stocker des données « telles quelles », afin de disposer d'une copie hors de l'espace de travail personnel ou d'une infrastructure locale. Ces outils permettent de stocker "hors les murs" et de disposer d'une copie sécurisée des données d'un travail en cours. Les outils disponibles dans le service stockage doivent être vus comme un environnement adapté aux besoins d'une équipe de recherche souhaitant stocker, partager des données en maîtrisant et en gérant l'accès à ces derniers.

### **Article 3 : Le choix d'archivage du groupe ÉMIS : l'outil SHAREDOCS**

**Sharedocs** est un gestionnaire de fichiers pouvant être utilisé via un navigateur web, un client WebDAV ou un logiciel de synchronisation de fichiers. Il se rapproche, par certaines de ses fonctionnalités d'outils comme Dropbox ou Google Drive, mais avec de nets avantages quant à la sécurité du stockage des données. Il est **idéal pour** stocker, mettre à jour régulièrement des fichiers, échanger de façon sécurisée des fichiers de travail au sein de son programme de recherche et opérer des traitements simples (reconnaissance de caractères, transcodage de formats audiovisuels).

### **Article 4 : Organisation du partenariat entre les parties : pilotage, processus de décision et coordination**

#### **4.1 Hébergement et propriétés**

La plateforme Huma-Num est portée par l'Unité Mixte de Services 3598 associant le CNRS, l'Université d'Aix-Marseille et le Campus Condorcet. L'accès aux documents est soumis à condition.

Les données déposées restent la propriété du chercheur et de son unité de recherche.

Les données sont déposées pour une durée indéterminée.

#### **4.2. Responsabilité scientifique**

La responsabilité scientifique de la base est assurée par le conseil scientifique d'ÉMIS qui en assure l'orientation scientifique et donne les avis relatifs aux dépôts et aux mises à disposition.

#### **4.3. Mise en œuvre**

Deux catégories d'acteurs contribuent à la vie de la base de données ÉMIS :

- Les « **membres-utilisateurs** » : personnes qui déposent des corpus dans la base de données et/ou font des requêtes. Chaque « membre-utilisateur » doit faire partie de l'équipe de recherche ÉMIS. Lorsque qu'un dépôt de données est proposé, il s'engage à fournir et signer une notice de métadonnées concernant ce dépôt.

---

<sup>1</sup> <https://www.huma-num.fr/>

- Les **administrateurs** : les membres du conseil scientifique qui sont autorisés à déposer, retraiter/standardiser les formats, à maintenir et développer la base ÉMIS.

Chacune de ces catégories s'engage à respecter, pour ce qui la concerne, les dispositions de la charte ÉMIS jointe à la présente convention (annexe 1).

#### **Article 5 - Engagements des parties**

Chaque partie s'engage à :

- Signer la présente convention
- Respecter la charte de ÉMIS jointe à la présente convention (annexe 1) ;
- Contribuer au développement de ÉMIS.

#### **Article 6 – Echange d'informations et Confidentialité**

Les informations confidentielles échangées lors de l'utilisation de la base ÉMIS sont traitées avec le degré nécessaire de précaution et de protection.

#### **Article 7 – Publication et autres communications**

Tout utilisateur des données de la base qui signe cette convention et qui publie ou communique d'une manière générale, s'engage à citer le soutien apporté par la TGIR Huma-Num. Cette indication fera un lien vers le site de la TGIR Huma-Num <https://www.huma-num.fr/>



#### **Article 8 - Durée**

Le présent Accord est conclu pour une durée de deux ans à compter de la dernière date de signature par les parties.

Cet Accord est renouvelable par tacite reconduction.

#### **Article 9 - Résiliation**

La présente convention peut être résiliée de plein droit par l'une des parties.

En cas de détournement de l'objet de la base ÉMIS ou d'utilisation abusive des données contenues, les membres du conseil scientifique peuvent demander la mise en oeuvre de mesures conservatoires et notamment la suspension de l'accès aux données.

En cas d'expiration ou de résiliation du présent contrat, les parties prennent l'engagement de restituer à l'autre partie, dans le mois suivant ladite expiration ou résiliation, tous les documents et divers matériels qui leur auraient été transmis, sans pouvoir en conserver de reproduction.

#### **Article 10 - Litiges**

Tout différend ou litige entre les Partenaires, relatif à l'existence, la validité, l'interprétation, l'exécution et la résiliation du présent Accord, sera réglé à l'amiable.

En cas de désaccord persistant, les tribunaux compétents seront saisis.

Fait à Toulouse, le...

Nom, Prénom, signature, précédée de la mention lu et approuvé

Parapher chaque page avec les initiales

Visa du conseil scientifique

### **Charte de la base de données du groupe ÉMIS sur Huma-Num**

La présente charte est adossée à la convention et ne saurait en être dissociée. La présente charte vaut pièce contractuelle.

#### **Article 1 : Objectifs**

La base de données ÉMIS sise sur la plateforme Huma-Num a pour objectif de mutualiser, au sein d'une communauté scientifique travaillant dans le champ de l'éducation musicale, les données, leur traitement et les résultats de recherche. Il s'agit d'une mutualisation de pratiques consistant en particulier à :

1. mettre à la disposition des membres du groupes les données, métadonnées déposées, sonores, iconographiques, textuelles, en lien avec des situations de pratiques musicales collectives ;
2. collecter de nouvelles données.

#### **Article 2 : Organisation**

##### **Domaine d'application**

Les règles et obligations définies dans cette charte s'appliquent à tous les acteurs.

#### **Article 3 : Conditions d'accès, de dépôt et de mise en ligne**

##### **Accès**

Le droit d'accès aux documents et leur mise à disposition sont soumis à l'avis du conseil scientifique. En cas d'avis favorable, l'accès fait l'objet de la signature de la convention-charte par le demandeur, futur membre utilisateur. La mise à disposition se fait à titre gratuit.

Cette convention est établie nominativement. Ce droit est personnel et incessible. Ce droit est limité à des activités conformes aux règles juridiques et éthiques de la base de données ÉMIS.

##### **Dépôt**

Le dépôt par un membre utilisateur est soumis à l'avis du conseil scientifique. Le déposant joint une notice de métadonnées en lien avec le document qu'il dépose.

##### **Cessation des droits d'accès**

Les droits d'accès cessent lorsque les motifs de cet accès disparaissent (recherche terminée ou abandonnée).

#### **Article 4 : Les droits et devoirs de tous**

##### ***Droits***

Chacun a droit à :

3. l'information relative aux ressources de ÉMIS ;
4. l'information lui permettant d'utiliser au mieux les moyens mis à sa disposition ;
5. l'information sur la sécurité du système qu'il utilise.

##### ***Devoirs***

Chacun a le devoir de :

1. Chacun doit considérer que les documents mis à disposition dans la base ÉMIS sont destinés à la recherche. Il ne s'agit pas d'œuvres littéraires ou cinématographiques ; en ce sens ni les élèves, ni les enseignants, ni les équipes éducatives, ni les parents d'élèves, ni les chercheurs ou autres protagonistes ne sont des acteurs.
2. Chacun s'engage à respecter scrupuleusement les engagements pris lors du recueil de données vis-à-vis des personnes filmées, par exemple et à mettre à disposition de ÉMIS ces engagements (autorisations de droits à l'image). Ces engagements doivent être formalisés par des documents écrits d'autorisation, qui précisent les finalités des recherches qui seront effectuées à partir des enregistrements recueillis. Ces documents sont fournis à ÉMIS par le déposant en même temps que les enregistrements. Ils ne dispensent en aucune façon d'une vigilance stricte sur les possibilités d'atteinte à l'intimité de la vie privée des personnes filmées qui pourraient découler des usages envisagés.
3. Chacun s'engage à respecter les accords obtenus par la Commission Nationale de l'informatique et des Libertés (CNIL).
4. Chacun doit respecter la propriété intellectuelle et commerciale conformément à la législation en vigueur en France.
5. Chacun s'engage à ne pas prendre connaissance d'informations appartenant à autrui sans son accord, à ne pas communiquer à un tiers de telles informations, ou des informations non publiques auxquelles il peut accéder, mais dont il n'est pas propriétaire.
6. Chacun doit s'identifier clairement. Nul n'a le droit d'usurper l'identité d'autrui ou d'agir de façon anonyme. Chacun doit signaler toute tentative de violation de son attestation.
7. Nul ne peut céder ses droits à autrui. Les autorisations d'accès aux ressources de la base de données ÉMIS sont strictement personnelles, et ne peuvent être cédées, temporairement ou définitivement, à quiconque (collègues, amis et membres de la famille inclus) quelle que soit la confiance vis-à-vis de ces personnes.
8. Chacun doit contribuer à l'amélioration du fonctionnement et de la sécurité de la base de données.
9. Nul ne doit émettre d'opinions personnelles étrangères à son activité professionnelle susceptibles de porter préjudice aux missions des organismes de tutelles du projet. Cette restriction n'empêche en aucun cas le débat scientifique.
10. Chacun doit s'imposer le respect des lois et notamment celles relatives aux publications à caractères injurieux, racistes, pornographiques, diffamatoires.

## **Article 5 : Les droits et devoirs spécifiques des membres du conseil scientifique**

### **Les droits des membres du conseil scientifique**

Chacun des membres du CS d'ÉMIS a le droit :

1. d'être informé sans délai des implications légales de son travail, en particulier des risques qu'il encourt dans le cas où un utilisateur du système dont il a la charge commet une action répréhensible ;
2. d'accéder à toutes les notices sans les modifier ;
3. d'interdire à titre conservatoire l'accès aux ressources de ÉMIS à un utilisateur qui ne respecte pas la présente charte.

### **Les devoirs des membres du conseil scientifique**

Chacun des membres du CS d'ÉMIS a le devoir :

1. d'informer sans délai tous les acteurs, de diffuser les présentes préconisations ;
2. de saisir l'autorité hiérarchique de son laboratoire (LDI et LLA) des manquements graves résultant du non respect de cette charte pouvant déclencher des procédures disciplinaires ou pénales ;
3. de soutenir de leur autorité les utilisateurs du projet dans leur travail de mise en application de cette charte ;
4. de faire une demande préalable auprès de la Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés (CNIL) pour la création de tout fichier contenant des informations nominatives ;

5. de respecter les règles de confidentialité, en limitant l'accès à l'information confidentielle au strict nécessaire et en respectant un " secret professionnel " sur ce point ;
6. de respecter, s'ils sont eux-mêmes utilisateurs du système, les règles qu'ils sont amenés à imposer aux autres utilisateurs ;
7. d'informer immédiatement la tutelle et l'établissement hébergeur du système de toute tentative (fructueuse ou non) d'intrusion sur son système.

### Convention et charte élaborées à partir des sources suivantes :

Attestation de mise à disposition du corpus demandé,

[visa-video.ens-lyon.fr/visa-divers/convention-application-visa-def.doc](http://visa-video.ens-lyon.fr/visa-divers/convention-application-visa-def.doc), [http://visa.espe-bretagne.fr/?page\\_id=2](http://visa.espe-bretagne.fr/?page_id=2)

Base de connaissance des services Huma-Num, <https://documentation.huma-num.fr/>

CNIL – Commission nationale de l'informatique et des libertés, Adoptez les bonnes pratiques Informatique et Libertés Vos obligations, <https://www.cnil.fr/professionnel>

Comment fonctionne ShareDocs ?, <https://documentation.huma-num.fr/content/10/65/fr/comment-fonctionne-sharedocs-.html>

Conditions générales d'utilisation (CGU) Huma-Num, [https://documentation.huma-num.fr/content/9/72/fr/conditions-generales-d%E2%80%99utilisation-cgu-huma\\_num.html](https://documentation.huma-num.fr/content/9/72/fr/conditions-generales-d%E2%80%99utilisation-cgu-huma_num.html)

Convention relative à la base de données ViSA,

<http://visa-video.ens-lyon.fr/visa-divers/convention-application-visa-def.doc>

Guides de bonnes pratiques / le guide des bonnes pratiques numériques / janvier 2015, <https://www.huma-num.fr/ressources/guides>

Procédure d'utilisation de la Base de données ViSA, [http://blog.espe-bretagne.fr/visa/wp-content/uploads/procedures\\_visas.pdf](http://blog.espe-bretagne.fr/visa/wp-content/uploads/procedures_visas.pdf)

### Annexe 5 - Récapitulation des différentes étapes recherches période 2a

	Répertoires vocaux déclarés enseignés, au collège (Tripier-Mondancin, 2013)	Répertoires d'écoutes d'œuvres, déclarés enseignés au collège (Tripier-Mondancin, 2015a)	Comparaison répertoires vocaux, école / collège (Tripier-Mondancin et Maizières, 2014)	Comparaison répertoires d'écoutes, école / collège (Tripier-Mondancin et Maizières, 2015)
<b>Finalités, objectifs</b>	Décrire, comprendre, expliquer		Décrire comprendre, élaborer des hypothèses	
<b>Conception</b>	Non déterministe et déterministe		Non déterministe	
<b>Nature</b>	Exploratoire et confirmatoire		Exploratoire	
<b>Démarches</b>	Inductive, déductive hypothético-déductive (4 VI)		Inductive, déductive, comparaisons	
<b>Méthodes de collecte des données</b>	Professeurs d'Éducation musicale de collège  2010-2011, 4 académies, 20 départements, 1 échantillon non probaliste dit exemplaire (n=104) Focus group Questionnaire en ligne (lime survey)		Professeurs des écoles / professeurs des collèges 2010-2011, 20 départements dont 12 en commun 2 échantillons non probaliste dit exemplaires (2 populations : enseignants du premier et du second degré) Questionnaires en ligne (lime survey), PE n=935 / PLC n=104 Entretiens semi-directifs PE, rép. vocaux seulement (n= 30)	
<b>Méthodes de traitement des données</b>	Traitement qualitatif et quantitatif, Statistiques descriptives et inférentielles (anova) SPSS, tests statistiques sur les rangs de moyenne Comparaison avec enquête antérieure (2004-2005) n=23 Catégorisation élaboration de taxinomies		Traitement qualitatif et en partie quantitatif (statistiques descriptives)  Catégorisations, élaboration de taxinomies	

<b>Résultats a- Répertoires enseignés</b>	La chanson (française, jazz, traditionnelle autre que française et anglophone) prédominante sur le répertoire savant	Répertoires savants prédominants	Chans. française et anglophone prédominante  Différences : Ecole : chanson enfantine, traditionnels français à Collège : jazz, répertoire savant, traditionnels autre que français, grande diversité.	Répertoires savants et références tonales et modales prédominants Différences : Ecole : musique instrumentale, paysages sonores et musique à programme Collège : musique savante du XXe et XXIe choisie au collège, équilibre œuvres vocales et instrumentale, répertoire sacré.
<b>Résultats b - Critères de choix</b>	Faisabilité vocale, notions matériaux musicaux, préférences enseignant	Notions d'organisation spatiale, structurelle, faisabilité de l'analyse, époque, genre	Différences : Enseignant de l'école : goût personnel, capacité à enseigner les chansons Enseignant de collège : faisabilité vocale et notions relatives à l'œuvre	Différences : Ecole : éléments extramusicaux (texte), paramètres du son Collège : notions, organisation structurelle, époque et genre
<b>Résultats c - Influences</b>	Pas d'influence des 4 variables indépendantes sauf influence de l'ancienneté (6-10 ans) dans le métier et choix du répertoire traditionnel autre que français  Lien inversé entre préférences enseignants (2005) et catégories de chants choisis (2010)  Lien entre prescriptions et métacatégories de chants choisis	Influence de l'académie sur les critères et les répertoires Influence de l'ancienneté sur les types de répertoires Influence du genre sur les critères de choix  Liens entre préférences enseignants (2005) et catégories d'œuvres écoutées choisies (2010)  Liens entre prescriptions et œuvres écoutées	Répertoire de référence qui s'enrichit : forme de continuité	

Tableau 17 - Synthèse des moments consacrés à la recherche des répertoires vocaux et d'écoute d'œuvres, déclarés être enseignés au collège, à l'école primaire (non publié)

## Annexe 6 - Récapitulation des différentes étapes recherches période 2b

	Activité vocale en classe de collège enseignant 1	Activité vocale en classe de collège enseignant 1 et enseignante 2	Activité d'écoute au collège enseignant 1
<b>Finalités, objectifs</b>	Décrire et comprendre, à titre heuristique élaborer des hypothèses		
<b>Conception</b>	Non déterministe		
<b>Nature</b>	Exploratoire (étude de cas), heuristique, non généralisable		
<b>Démarches ou logiques</b>	Inductive, déductive, en partie hypothético déductive Deux modèles cognitivistes, théories didactiques		
<b>Méthodes de collecte des éléments</b>	Collège, deux professeurs d'Éducation musicale parmi 23 filmés, 2004-2005 Observation non participante (caméra, trépied) Entretien d'explicitation post observation (enregistreur) « Données primaires » : filmiques, verbales et non verbales, partitions, préparations de cours		
<b>Méthodes de traitement des éléments</b>	Logiciel <i>Transana</i> « Données secondaires » : synopsis, transcription des interactions, découpage codage épisodes / base de données/ cadre théorique/ mots clés, accord interjuges Traitement qualitatif et quantitatif (statistiques descriptives)		
<b>Résultats 1 types de connaissances choisis</b>	Non généralisables (n=2) Connaissances procédurales prédominantes Continuum du procédural au déclaratif au procédural		Non généralisables, (n=1) Connaissances déclaratives prédominantes Continuum du procédural au déclaratif au procédural
<b>Résultats 3 stratégies d'enseignement</b>	Stratégies d'enseignement proches dans les deux cas transmission orale 2 stratégies prédominantes : modèle du professeur 52%/70% et explication : 25%/20%  Conception transmissive		Stratégies d'enseignement : du général au particulier et du particulier au général. Enseignement transmissif : stratégies d'enseignement principalement explicatives, démonstratives (au tableau), ostensives (gestes), feed-backs, questions, institutionnalisation (récapitulation).
<b>Résultats 2 processus d'apprentissage visés</b>	Dans les deux cas : écoute et imitation par l'élève		Deux processus d'apprentissage visés : la conceptualisation, la compréhension et la procéduralisation de méthodes d'écoute.
<b>Résultats 3 différences</b>	Objectif : « faire sortir » les voix des élèves de cette classe Entrée dans l'activité par des connaissances déclaratives générales Nombreuses connaissances déclaratives en présence (25%) Peu de présence d'automatismes Stratégies d'enseignement Feed-back appratifs  Fonction du modèle vocal : pour expliquer	Objectif : contrôler la justesse Entrée dans l'activité par les connaissances procédurales  Peu de connaissances déclaratives en présence Automatismes présents Stratégies d'enseignement Feed-back désappratifs  Fonction du modèle vocal : pour imitation littérale	Pas de comparaison avec l'enseignant 2

Tableau 18 - Récapitulation des moments de recherche consacrés aux activités vocales et d'écoute, au collège (non publié)

## Annexe 7 – Récapitulation des différentes étapes recherches période 2c

	Activité orchestrale, chorale conférence	Activité orchestrale, difficultés des enseignants
<b>Finalités, objectifs</b>	Positionner historiquement et didactiquement les pratiques musicales collectives scolaires et extrascolaires / à au national et à l'international, problématiser, mettre à l'épreuve les conceptions, les croyances Positionner les recherches	Positionner le projet toulousain / national décrire les difficultés déclarées des enseignants impliqués
<b>Conception</b>	Non déterministe	

Nature	Exploratoire	
Démarches ou logiques	Inductive	Inductive et déductive (approche définitoire)
Méthodes de collecte des éléments	Etat de l'art Méthode historique (recueil, archivage textes ministériels de cadrage et programmes de colloques) Analyse de contenu de curricula, chorale, orchestre	Etat de l'art Méthode historique et ethnographique, 5 entretiens individuels semi-directifs, 14 témoignages devant le groupe de recherche (enregistrement systématique)
Méthodes de traitement des données	Traitement et analyse qualitatif et quantitatif du contenu des différents textes officiels (statistiques descriptive)	Traitement qualitatif et quantitatif Verbatims, analyse de contenus automatisée et non automatisée, codage des diff. explicites et implicites, catégorisation, statistiques descriptives
Résultats	Position du problème sur territoire français / à l'international Reproblématisation	Position du problème à l'échelle locale toulousaine (Grand Mirail) Difficultés des professeurs d'instrument (statut, nouvelle mission, nouveau public, nouveau rapport au travail, manque de formation) 5 conflits de valeurs : 1) exigence et excellence des PI contre références musicales des élèves et des parents, 2) forme concert en tension avec logiques éducatives 3) enseignement collectif vs habitudes d'enseignement professeur-élève, 4) démocratisation de la pratique instrumentale vs volontariat souhaité des élèves 5) annonces ministérielles « tous musiciens d'orchestre » vs faisabilité économique, logistique et pédagogique

Tableau 19 - Récapitulation des moments consacrés à la recherche sur les pratiques orchestrales (non publié)

## Annexe 8 - Comparaison auteurs période 1 et période 2

Nous indiquons en gras les nouveaux auteurs abordés durant la 2<sup>e</sup> période.

Discipline	Auteurs première période	Auteurs deuxième période
<b>Philosophie (69/10)</b>	Alain ; Arendt ; Aristote ; Austin ; Bachelard ; Basch ; Baumgarten ; Bentham ; Blanché ; Boileau ; Boisvert ; Boudinet ; Canto-Sperber ; Cassirer ; Charles ; Comte-Sponville ; Dewey ; Dickie ; Dufrenne ; Elgin ; Erasme ; Fabbri ; Ferry ; Findlay ; Foucault ; Fourez ; Fubini (2) ; Goodman ; Goodman et Elgin ; Goux ; Gracian ; Habermas ; Habermas ; Houssaye (2) ; Hume ; Husserl ; Imbert ; Jimenez ; Jonas ; Kant ; Kerlan ; Kirscher ; Lavelle ; Leibniz ; Lipovetsky ; Livet ; Lyotard ; Mendus ; Mill ; Mouloud ; Nietzsche ; Nodé Langlois ; Ogien ; Petitdemange ; Platon ; Rabelais ; Reboul ; Ricoeur ; Riou ; Rochlitz ; Rousseau ; Russ ; Sartre ; Sauvanet ; Schaeffer ; Goodman ; Scheler ; Souriau A. ; Souriau E ; Spinoza ; Tappolet ; Tolila ; Valery ; Wiggins ; Wittgenstein ; Wolf ;	<b>Althusser</b> ; Arendt ; <b>Boèce</b> ; Boudinet ; Goodman et Elgin ; Fubini (2) ; <b>Menninghaus</b> ; Reboul ; Souriau E et Souriau A ; <b>Vaughan et Harris et Caldwell (2)</b>
<b>Musicologie (56/77)</b>	Alten ; Andreani ; Andrieux ; Bachman ; Beaubat-Pérignon ; Beaume ; Bent ; Billiet ; Boepple ; Chailley ; Chevais ; Chimènes ; Dambricourt ; de Vlieger ; Delahaye ; Durney ; Favre ; Fichet ; Fijalkow ; Galin ; Ganvert ; Garda ; Gedalge ; Gerbod ; Green ; Gribenski ; Idray ; Jarry ; Landowski ; Lavignac, de La Laurencie ; Lefèvre ; Leroy ; Lescat ; Madurell ; Maestracci ; Maneveau ; Marchand ; Maugars ; Maurat ; Meeüs ; Mersenne ; Molino ; Fubini (2) ; Moysan ; Nattiez (2) ; Pistone ; Ramaut-Chevassus ; Rosoor et Fourès ; Schaeffer ; Souriac ; Tamba ; Tripier-Mondancin (2) ; Vangenot ; Walecks ; Weber ; Zarlino ;	Alten ; <b>Arezzo</b> ; <b>Baker</b> ; <b>Bayer</b> ; <b>Bayle</b> ; <b>Belle</b> ; Billiet ; <b>Bisaro</b> ; <b>Bizzoni et Prévost-Thomas</b> ; <b>Bonnieux, Cordereix et Giuliani</b> ; <b>Bosseur</b> ; <b>Bras</b> ; <b>Brunschwig, Calvet et Klein</b> ; <b>Bustarret</b> ; <b>Canguilhem et Ferrand</b> ; <b>Caron</b> ; <b>Castellengo (2)</b> ; Chailley ; Chevais ; Chimènes ; <b>Chouvel</b> ; <b>Dahlhaus</b> ; <b>Dalmonte</b> ; <b>Dauphin (2)</b> ; <b>Denizeau</b> ; <b>Dietsch et Sotto</b> ; <b>Estienne (2)</b> ; Favre ; <b>Fayolle</b> ; <b>Ferrand</b> ; Fichet ; <b>Fischer</b> ; Fubini (2) ; Ganvert ; <b>Gaucher</b> ; <b>Gentilhomme</b> ; Gerbod ; <b>Giuliani (2)</b> ; <b>Gjerdingen</b> ; <b>Goubault</b> ; <b>Guillard</b> ; <b>Gut</b> ; <b>Jaccard (2)</b> ; <b>Joubert</b> ; <b>Joubert, Aguila, Cizeron, Dubost</b> ; Landowski ; <b>Lemaitre</b> ; Leroy (2) ; Lescat ; Madurell ; <b>Maizières et tripier-Mondancin</b> ; <b>Maizières (2)</b> ; <b>Marty</b> ; <b>Massin J. et Massin B.</b> ; <b>Massip</b> ; Maugars (2) ; <b>Mialaret et Pistone</b> ; <b>Mialaret J.P.</b> ; <b>Michels</b> ;



		<b>Mouchet ; Nigro Giunta (2) ; Noiray ; Palisca ; Pistone, D ; Pistone, P. ; Rice ; Riemann ; Sadie ; Schaeffer ; Schafer ; Szendy ; Terrien, Güsewell et Joliat (3) ; Terrien, Leroy (2) ; Tripier-Mondancin (2); Tripier-Mondancin, et Canguilhem (2) ; Tripier-Mondancin, Maizières et Tricot (2) ; Von der Weidt ;</b>
<b>Sciences de l'éducation dont musicales (50/66)</b>	Altet ; Ardoino ; Auduc (2) ; Bautier ; Bolster ; Bonnette ; Brousseau ; Bru ; Charlot ; Chevallard ; Clanet ; Coombs-Richarson, Tolson ; Crahay ; Daunay ; De Landsheere G ; De Landsheere V. ; Debarbieux ; Gaillot ; Gonin Bolo ; Hadji, Baillé ; Herbet ; Houssaye (2) ; Johsua ; Jourdain ; Legrand ; Lenoir ; Lerner ; Lessard ; Maizières ; Martinand ; Martucelli ; Matheron ; Meirieu ; Mialaret J.P. (2) ; Mialaret G ; Mierieu ; Not ; Pasco, Guinnard, Kermarrec ; Perrenoud ; Rochex ; Snyders ; Suchaut ; Tripier-Mondancin (2) ; Valentin ; Van der Maren ; Xypas	<b>Alava ; Aldon, Genevois et Sanchez ; Altet ; Astolfi ; Baillat, Mazaud ; Bouët J., et Lamboley C ; Bourg (2) ; Carette et Rey ; Chevallard ; Cobo Dorado ; Cohen-Azria, Sayac ; Coquidé, Dell'Angelo ; (2) ; Coquidé, Morge ; (2) Dauphin (2) ; Debarbieux ; Delcambre ; Demange, Hahn et Lartigot ; Develay ; Dumont, Lejeune et Guillemette (2) ; Elpus, Allen et Carter ; Estienne (2) ; Fink et Audigier ; Go ; Hérou et Lantheaume ; Hollenbeck ; Idray ; Jaccard (2) ; Johsua M.A. ; Johsua S. ; Lecoq et Suchaut ; Leroy (2) ; Maizières et Tripier-Mondancin (2) ; Maizières (2) ; Malglaive et Weber ; Marchand ; Martin ; Martinand ; Maspero cité par Mottet ; Maugars (2) ; Mialaret G. ; Mialaret J.P. (2) ; Mili (2) ; Nunez Moscoso et Murillo ; Perrenoud ; Raïche, Noël-Gaudreault ; Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre et Lahanier-Reuter ; Rey ; Rey, Carette ; Ringuette ; Rouzic ; Schumacher ; Sensevy ; Snyders ; Suchaut ; Terrien ; Terrien, Güsewell et Joliat (3) ; Terrien, Leroy (2) ; Tripier-Mondancin (2) ; Tripier-Mondancin, Maizières et Tricot (2) ; Tripier-Mondancin, O., et Canguilhem (2) ; Tripier-Mondancin, O., Maizières (2) ; Vaughan, Harris et Caldwell (2) ; Veillard et Tiberghien ; Veillard ; Venturini et Tiberghien (2) ; Villemin ;</b>
<b>Didactique dont celle de la musique, des langues, de la physique (0/9)</b>		<b>Bourg (2) ; Chini ; Crahay, Audigier et Dolz (3) ; Daunay ; Mialaret J.P. ; Mili (2) ; Puren ; Tardieu ; Venturini et Tiberghien (2) ;</b>
<b>Sociologie (37/21)</b>	Beaud ; Beaud, Weber ; Boltanski, Thévenot ; Bourdieu ; Coulangeon ; de Singly ; ; Donnat ; Dubet ; Durkheim ; Forquin ; Green ; Heinich ; Hennion ; Hennion, Maisonneuve, Gommart, Mangez et Liénard ; Javeau ; Kaufmann ; Lemel ; Leveratto ; Mangez, Liénard ; Morin ; Mucchielli ; Nahoum-Grappe ; Passeron, Grignon ; Rocher ; Terrail ; Terral ; Van Zanten ; Verret ; Vincent ; Weber ;	<b>Balti et Sibertin-Blanc ; Bonnery ; Coulangeon ; De Singly ; Deslyper ; Deslyper, Eloy, Guillon et Martin ; Donnat ; Eloy ; Escoubet (2) ; Esquenazi ; Gauthier ; Heinich ; Jaillet-Roman et Zendegebil ; Mangez et Liénard ; Menger ; Morin ; Octobre, S et Berthomier ; Pecqueux et Roueff ; Sarrouy (2) ; van Zanten ; Verret ;</b>
<b>Psychologie, psychologie sociale (29/29)</b>	Bardin ; Blanchet ; Burguet ; Chauchat ; de Peretti ; Doron, Parot, Bronckart, le Moal ; Douet ; Ferry, Blouet-Chapiro ; Flanagan ; Gardner ; Ghiglione Matalon, Bacri ; Gilligan ; Gotman ; Gueguen ; Howell ; Huet ; Jeunier ; Kinnear, Gray ; Kohlberg ; Mager ; Piaget ; Tricot ;	<b>Anderson, cité par Fijalkow, 1995 ; Anderson, Krathwohl, Airasian, Cruikshank, Mayer, Pintrich et al. ; Bardin ; Bastien et Bastien Toniazzo et Richard ; Bastien et Bastien-Toniazzo ; Bastien-Toniazzo et Bastien ; Bisseret ; Chase et Simon ; Crahay, Audigier et Dolz (3) ; Damasio ; De Runz , Herbin, Blanchard, Hussenet, Vrabie et Vautrot ; Fijalkow ; Fitts et Posner, cités par Fijalkow ; Ghiglione, Matalon et Bacri ; Howell ; Inhelder, Céliérier, Ackermann et Karmiloff-Smith ; Inhelder et Cellerier ; Jahier ; Kinnear et Gray ; Lahanier Reuter ; Mayer ; Mialaret J.P. ; Musial, Pradère, et Tricot ; Ramadie ; Samson, et Dellacherie ; Schacter ; Tardif ; Tricot ; Tricot et Musial ;</b>
<b>Histoire de l'école de l'enseignement, de la formation, des politiques culturelles, des associations de spécialistes (17/14)</b>	Auduc ; Chervel ; Combes ; Garcia, Leduc ; Grezes-Rueff ; Grindberg ; Poirrier ; Prost ; Savoie ; Vasconcellos ; Vaysse ; Vergnolle Mainar ; Verrier ; Vial ; Cardon-Quint ; Rigaudière	<b>Audigier ; Bacqué ; Belhoste ; Calvet ; Chervel ; Cheyronnaud ; Giuliani (2) ; Crahay, Audigier et Dolz (3) ; Fontana ; Girard ; Grezes-Rueff et Vergnolle Mainar ; Legendre ; Prost ; Vergnolle Mainar (2) ; Verrier ;</b>

<b>Institutionnels (15/9)</b>	Aubry ; Azen ; Azen, Blaise ; Baqué ; Berthoin ; Blaise ; Haby ; Juppé-Leblond, Chiffert, Lesage, Krynen ; Langevin, Wallon ; Maestracci ; Michon ; Stasi	<b>Belloubet ; Bourdin ; Chevais ; Claus ; Maestracci ; Michon ; Seince et Bourdin ; Sprogis ; Tripier-Mondancin, Bougault, Segui, Thiebaux, Hoorelbeck, Poisson, Harbulot et Terry ;</b>
<b>Linguistique, anthropologie, Littérature, sémiologie, pragmatique, sciences du langage (12/0)</b>	Blanchet ; Boileau ; Bracops ; Genette ; Greimas ; Jouve ; Kerbrat-Orecchioni ; Meschonnic, Shiguehiko Hasumi ; Petitjean ; Pike ; Wiggins ;	
<b>Sciences sociales et politiques (11/4)</b>	ARVAL ; Bréchon ; Dépelteau ; Fialaire (droit public) ; Galland ; Riffault ; Rokeach ; Roudet ; Schweisguth ; Stoetzel ; Tchernia ;	Depelteau ; <b>Dumont, Lejeune et Guillemette (2) ; Lefèbvre ; Nigro Giunta (2) ;</b>
<b>Ethnomusicologie (5/6)</b>	Aubert ; Baroni ; Bent ; Dalmonte ; Nattiez (2) ;	Aubert ; <b>Baily ; Guillot ; Laborde ; Nattiez ; Rice ;</b>
<b>Psychologie de la musique, philosophie, de la musique (4/22)</b>	Boudinet ; Francès ; Guirard ; Mialaret JP. (2)	<b>Bustarret Psychopédagogie ; Mc Adams ; Guirard ; Imberty ; Afsin ; Bigand, Madurell, et McAdams ; Bigand ; Bigand et Delbé ; Fernando, Egermann, Chuen, Kimbembé et McAdams ; McAdams ; Peretz ; Tillmann, Bharucha et Bigand ; Tillmann, Madurell, Lalitte et Bigand ; Castellengo (2) ; Dauban, Albenge, Florin, Pinquier, Sénac, Gaillard et Guyot ; Gaillard ; Imberty ; Mialaret (2) ; Pineau et Tillmann ; Terrien, Güsewell et Joliat (3) ; Rickard, Bambrick et Gill ; Moussard, Rochette et Bigand ;</b>
<b>Psychanalyse (4)</b>	Anzieu ; Askofaré ; Saint-Girons ; Winnicott	
<b>Biochimie, neurobiologie biomusicologie (2/1)</b>	Périé (BC) ; Changeux (NB),	<b>Wallin ;</b>
<b>Économie (2/3)</b>	Bentham ; Mill ;	<b>Hille ; Hille et Schupp ; Laurent et al. (Jacques Baudry, Marielle Berriet-Sollic, Marc Kirsch, Daniel Perraud, Bruno Tinel, Aurélie Trouvé, Nicky Allsopp, Patrick Bonnafous, Françoise Burel, Maria José Carneiro, Christophe Giraud, Pierre Labarthe, Frank Matose et Agnès Ricroch) ; Quéré ;</b>
<b>Épistémologie (0/8)</b>		<b>Aggazi ; Chalmers ; Hagège ; Popper ; Quine ; Schmid ; Soler ; Zarrouatti ;</b>
<b>Ethnologie sociale et culturelle (0/1)</b>		<b>Jaujou</b>
<b>Anthropologie (1/1)</b>	Todorov	<b>Latour</b>
<b>Sciences, géographie (0/4)</b>		<b>Coquidé, Morge (2) ; Coquidé, Dell'Angelo (2) ; De Rosnay ; Vergnolle Mainar (2) ;</b>

Tableau 20 - Auteurs lus en lien avec des disciplines ou domaines de recherche, comparaison période 1 et 2 (classement par ordre décroissant du nombre d'auteurs lus durant la première période)

## Annexe 9 - Plan de gestion et partage des données

D'une manière générale que l'on se situe dans des recherches quantitatives et/ou qualitatives, parmi les problèmes qui se posent, il en est un lié à l'archivage pérenne des éléments empiriques. Ce problème s'est posé au sein du groupe de recherche collaborative installé en 2017. En effet, un des objectifs était de faire en sorte que les membres du groupe (étudiants, enseignants, chercheurs, coordonnateurs) puissent conserver à long terme - au moins le temps de la recherche - les données construites, pour ensuite pouvoir les partager. Nous utilisons volontairement le terme de *données* dans cette partie, pour simplifier la syntaxe, mais aussi parce que les promoteurs de plateformes de partage emploient *données* et non pas *éléments empiriques*. Un autre souhait émis par le groupe était de ne pas conserver autant que possible, ces données sur les disques durs des ordinateurs des membres du groupe, en lien avec des questions de protection des données personnelles. L'idée était de prendre en compte les normes dictées par le *règlement général de l'union européenne sur la protection des données (RGPD)*.

### La TGIR Huma-Num

Pour ce faire, à la fin de l'année 2017, le groupe a pris connaissance des services informatiques proposés par la Très Grande Infrastructure (TGIR) Human-num<sup>1</sup> (soit humanités numériques), ainsi que des critères pour pouvoir bénéficier de ces services, dans un cadre strictement professionnel. La plateforme Huma-Num est portée par l'Unité Mixte de Services 3598 associant le CNRS, l'Université d'Aix-Marseille et le Campus Condorcet (Paris-Aubervilliers). Le groupe ÉMIS a donc soumis un projet scientifique à la TGIR afin de bénéficier de l'ouverture d'un espace. La constitution d'un conseil scientifique constitué de cinq membres est décidée par le groupe en février 2018. Une convention et une charte relative à l'utilisation de données (textuelles, filmiques...) sont rédigées à notre initiative, puis soumises à la relecture des membres de ce conseil scientifique, avant d'être portées à la connaissance et à l'avis du groupe (annexe 4). Dans une visée informative et formative, quelques séances du groupe sont consacrées à ce travail car comprendre les principes de cette TGIR est un enjeu pour chacun des membres, mais vérifier qu'elle correspond à nos besoins en est un autre. À cette fin, le document rédigé tout en contractualisant l'usage de la plateforme, explique les caractéristiques des services offerts. Tout nouveau membre doit pouvoir comprendre ce dont il s'agit. Parmi les services proposés, le choix d'archivage du groupe ÉMIS se porte sur l'outil *Sharedocs* qui est un gestionnaire de fichiers. Il se rapproche, par certaines de ses fonctionnalités, d'outils comme Dropbox ou Google Drive, mais avec de nets avantages quant à la sécurité du stockage des données. Il est idéal, au sein de projets de recherche, pour stocker, mettre à jour régulièrement des fichiers, échanger de façon sécurisée des fichiers de travail et opérer des traitements simples (reconnaissance de caractères, transcodage de formats audiovisuels) (Article 3 de la convention, annexe 4). Comme le rappellent les conditions d'utilisation des données :

*« Les responsables scientifiques et techniques du projet sont garants de la conformité juridique de leurs données. Ils veillent notamment à ce que la diffusion de contenus respecte les lois et règlements. Ils engagent également leurs responsabilités quant à la possibilité de les communiquer. Si les données sont soumises aux dispositions de la loi informatique et libertés, les responsables du projet doivent accomplir les formalités requises par la CNIL et veiller à un traitement des données conforme aux dispositions légales. Les responsables scientifiques et techniques du projet s'engagent à être en conformité avec le règlement général de l'union européenne sur la protection des données (RGPD). Le CIL du CNRS propose un certain nombre de ressources pour cela » (Extrait des conditions générales d'utilisation des données<sup>2</sup>).*

<sup>1</sup> TGIR Huma-Num: <https://www.huma-num.fr/>

<sup>2</sup> <https://documentation.huma-num.fr/1030>

Les articles de la convention et de la charte s'appuient sur l'ensemble des documents en ligne consultés, sur le site de la plateforme. « *L'accès aux documents est soumis à condition. Les données déposées restent la propriété du chercheur et de son unité de recherche. Les données sont déposées pour une durée indéterminée.* » (Article 4 de la Convention relative à l'utilisation de données déposées sur la plateforme Huma-Num, dossier du groupe ÉMIS, Éducation Musicale et Intégration Sociale, annexe 4).

D'une manière générale, comme le stipulent les conditions d'utilisation consultées, « *l'ensemble des utilisateurs de la grille de services, quel que soit leur statut est soumis à la législation française en vigueur. [...] À ce titre, l'utilisateur est notamment renvoyé à la lecture de la charte informatique de RENATER, du CNRS, du CC-In2p3 et du CINES.* »

Dans un double souci de conformité au règlement européen sur la protection des données (RGPD) et d'actualisation de l'outil à ce règlement, si nécessaire, le groupe a prévu de soumettre courant 2022, la convention et la charte rédigées au délégué à la protection des données (DPO) de l'université, chargé de conseiller et d'accompagner les organismes.

À l'avenir, le groupe, dont nous rappelons qu'il intègre des étudiants en master et deux futurs doctorants, vise, au-delà de l'archivage et du partage des données, à faire appel à des services informatiques de traitement de ces données. En effet, la fonctionnalité sur ShareDocs permettant d'écrire simultanément dans un même fichier (travail collaboratif) est en cours de développement. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes inscrite aux formations proposées par les bibliothèques de l'université Toulouse Jean Jaurès du 8 au 12 février 2021 à propos de la gestion et de la valorisation des données de recherche.

### **La TGIR Progedo (PROduire, GÉrer, des Données)**

Nous avons pu ainsi participer, lors de la *Love Data week*, à des conférences concernant la Plateforme Universitaire de Données<sup>1</sup> du site toulousain (PUD-T). Cette plateforme, plus récente qu'Human-num, peut aider, sur sollicitation, dans la gestion des données quantitatives issues d'enquêtes en SHS (Göncz, Demonsant, Love data Week, 10 février 2021). La PUD héberge la seconde TGIR (la première étant Huma-Num) dont l'acronyme est PROGEDO<sup>2</sup>. Les missions des PUD sont de « *soutenir la recherche, sensibiliser à l'usage des données quantitatives disponibles au niveau national et international, favoriser les recherches en s'appuyant sur des données quantitatives* ». Ainsi, au niveau européen sont disponibles les données de *l'European Values Study*, qui nous intéressent en particulier et auxquelles nous avons fait référence dès notre thèse. Les actions des PUD sont :

- D'organiser des manifestations scientifiques, dont celle à laquelle nous avons pu assister ;
- De former aux principales sources de données, à la prise en main des principaux logiciels d'analyse statistique, aux traitements statistiques, sous SPSS, STAT, R, à la lexicométrie (IRaMuTeQ), à la rédaction des Plans de Gestion de Données (DMP OPIDoR) ;
- D'accompagner individuellement et ponctuellement des chercheurs (y compris des doctorants, des postdoc) ;
- De tisser des partenariats.

C'est pour pouvoir poursuivre les traitements statistiques engagés au sein du groupe ÉMIS mais également pour aiguiller les futurs doctorants que nous devrions accompagner sur des traitements statistiques de données, sur des plans de gestion de leurs données, que nous avons pris connaissance de ces possibilités développées sur le site toulousain. Ces étudiants pourraient trouver là une aide non négligeable.

<sup>1</sup> PUD-T sur le site de la MSHS-T: <http://mshs.univ-toulouse.fr/spip.php?article953&lang=fr>. 14 PUD existent en France à ce jour ; elles sont hébergées ar les maisons des sciences de l'homme et de la société (MSHS). Celle de Toulouse a ouvert en février 2019, après que nous ayons fait le choix dans le groupe d'archiver nos données sur la TGIR Huma-Num.

<sup>2</sup> TGIR PROGEDO: <http://www.progedo.fr/>

### ***Vers une science plus ouverte***

D'une manière générale, ces projets toulousains comme bien d'autres s'inscrivent dans les débats à propos de la science ouverte, le partage et la valorisation des données. Le discours de la Ministre de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation du 4 juillet 2018 attire l'attention sur le fait que les acteurs et les communautés de la recherche doivent faire le nécessaire pour développer « *une démarche structurée de conservation de leurs données [...] pour que ces données obéissent au principe FAIR<sup>1</sup>* ». Le CNRS a édité une feuille de route, dans le cadre de la science ouverte, pour les différents acteurs qui participent au cycle de vie des données (2019, p. 8-9). Ce document mentionne la nécessité de développer une culture de la gestion et du partage des données. Ce cycle qualifié de FAIRisation des données de la recherche passe par la collecte, la création de ces données, l'organisation et l'analyse, la présentation et la « curation<sup>2</sup> », l'archivage et le partage, la réutilisation par de nouveaux chercheurs qui n'étaient pas initialement impliqués dans la construction première de ces données.

*« Les données (données brutes, textes et documents, codes sources et logiciels) produites par les chercheurs et les chercheuses CNRS ou avec des moyens mis en œuvre par le CNRS doivent être, dans la mesure du possible, rendues accessibles et ré-utilisables selon les principes FAIR pour une consolidation des connaissances essentielle au développement d'une science plus efficiente. « Les données doivent être aussi ouvertes que possible, et fermées autant que nécessaire ». (CNRS, 2019, p. 5)*

Actuellement, nous ne sommes pas du tout sûre que les données construites par le groupe ÉMIS soient, toutes ou partie, partageables au sens dans lequel la PUD-T le signifie. Si nous les partageons pour l'instant au sein du groupe, il n'est pas certain déontologiquement que nous puissions ouvrir ces données à la communauté scientifique. Un travail collégial serait à mener dans les années à venir, si cela s'avérait nécessaire, pour le déterminer. Dans tous les cas, à moyen terme, cela n'empêche en rien de travailler à un plan de leur gestion, à rédiger par exemple un *Data set* soit un catalogue des données, décrites à l'aide d'informations précises appelées métadonnées (*metadata*). Ce travail d'élaboration de métadonnées pour chaque fichier ou dossier collecté a été commencé en 2019, mais faute de temps n'a pas pu aboutir. Le groupe s'est remis au travail d'élaboration de ces métadonnées, depuis janvier 2021. Trois territoires sur lesquels des pratiques orchestrales sont mises en œuvre sont désormais comparés. In fine, un *data paper* devrait être publié, dans le cas où les données en question seraient partageables. Un *data paper* est une publication qui :

*« décrit un jeu de données scientifiques brutes (data, dataset), notamment à l'aide d'informations précises, appelées métadonnées (metadata). Les données décrites doivent être accessibles, soit sous forme de fichiers annexés, soit plus généralement par un lien pérenne (URL, DOI) vers « l'entrepôt de données » en ligne (data repository, ou repository of research data) où elles sont déposées et correctement formatées. Les métadonnées détaillent pourquoi, par qui et comment ces données ont été collectées, qui en est propriétaire, sous quel format elles sont stockées. [...] Le data paper informe la communauté scientifique de la disponibilité de ces jeux de données et de leur potentiel pour des utilisations futures. Contrairement à un article de recherche classique, le data paper décrit uniquement des données scientifiques et les circonstances et méthodes de leur collecte. Il ne rend pas compte des hypothèses ni des conclusions issues de l'analyse de ces données. Néanmoins, il présente les analyses techniques et statistiques validant la qualité des données. » (Dedieu, 2014, p. 1).*

<sup>1</sup> FAIR : « Faciles à trouver, accessibles, interopérables et réutilisables » (CNRS, 2019, p. 5).

<sup>2</sup> Terme employé lors de la présentation et que nous avons compris comme étant l'ensemble des moyens mis en œuvre pour amener la résolution (guérison à l'origine) du problème de recherche posé.

Même si les données ne sont pas partageables, la méthodologie en vue de l'écriture d'un data paper serait instructive pour le groupe ou tout chercheur engagé ; elle contribuerait à solidifier la méthodologie des recherches engagées. L'élaboration d'un plan de gestion des données participerait également à clarifier les méthodologies construites dans les travaux menés.



## RESUME

Parce que des chercheurs en philosophie et en sciences de l'éducation ont postulé qu'il n'y a pas d'éducation sans valeurs à l'école, que les choix dans l'école sont sous-tendus par des valeurs et des normes et qu'il serait dès lors nécessaire d'en expliciter les liens, alors deux hypothèses successives ont été formulées : les valeurs véhiculées par la discipline scolaire « éducation musicale », son histoire, ses attributs, ses programmes (VI<sup>1</sup>) et l'histoire des enseignants qui en sont chargés au collège (VI2) sont en lien avec les valeurs de ces mêmes enseignants (VD). A leur tour les valeurs des enseignants d'éducation musicale (VI) interagissent avec leurs manières d'enseigner, leurs choix en classe et hors classe (VD).

Ces deux hypothèses ont structuré nos travaux durant 19 ans, en générant trois questions de recherche générales : 1) quelles sont les valeurs d'enseignants d'éducation musicale de collège dans le système éducatif français 2) Quels est la genèse de ces valeurs (histoire de la discipline scolaire, histoire des enseignants, confrontations et pratiques musicales, rapports à la musique, cursus, préférences musicales, ...) 3) Quels sont les choix que font les enseignants d'EM à propos de la classe et enfin dans la classe, lors des activités vocale et d'écoute d'œuvres, sachant que les textes officiels donnent une grande marge de liberté 4) Quelles sont les difficultés des enseignants durant les activités orchestrales ; en quoi sont-elles révélatrices de problèmes de compatibilité entre valeurs et normes, .

Nos travaux sont exploratoires, selon une conception principalement non déterministe (logique inductive, déductive et ponctuellement hypothético-déductive). Trois doubles enquêtes se sont succédées dans une perspective analytique. Les méthodologies d'enquête sont complémentaires : questionnaires, approche historiographique, entretiens d'explicitation, observations de classe filmées, études de cas. Le traitement des éléments collectés est qualitatif (analyse de contenu automatisée et non automatisée, catégorisations, analyse filmique) et quantitatif (statistiques descriptives et inférentielles).

Selon les questions posées les équilibres ou tensions entre les trois catégories du système des valeurs, proposé par Reboul, varient. Plus les questions sont générales (finalités de l'éducation musicale) plus les valeurs moralo-éthiques et esthétiques prédominent. Plus les questions portent sur des activités précises comme l'écoute d'œuvres, plus les valeurs épistémiques sont prédominantes sur les valeurs esthétiques et éthiques. La discipline est déclarée objet de valeur en soi du fait qu'elle permet de favoriser l'accès à la musique pour tous les élèves. Les vertus socialisantes de la pratique collective sont évoquées. L'importance allouée à la transmission de connaissances secondaires très diversifiées (à la fois pratiques et théoriques, savoirs musicaux, notions, et savoir-faire comme chanter, écouter analyser les œuvres, culture savante, populaire, traditionnelle, jazz) est confirmée par les résultats de l'enquête sur les grandes tendances de choix, mais aussi par les études de cas, à propos des activités vocales et d'écoute d'œuvres. Cette transmission est d'autant plus importante que l'objectif de faire en sorte que les élèves parviennent à réaliser les tâches proposées est un des deux premiers, 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<sup>ère</sup> enquête) les choix déclarés et actés (2<sup>e</sup> enquête) semblent activer tour à tour les préférences des enseignants avant le baccalauréat, à l'âge adulte, les connaissances acquises en musicologie à l'université, au conservatoire, dans tous les cas les programmes scolaires. 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

---

<sup>1</sup> Variable indépendante



éducation musicale scolaire ou mentionnent l'absence de données sur ce que propose l'école. L'hypothèse « haute » est formulée selon laquelle 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 pourrait expliquer l'effet du diplôme sur les écoutes musicales des français. L'école pourrait participer à la montée de l'éclectisme des goûts musicaux. Enfin les éléments qui déstabilisent les enseignants recrutés par le conservatoire dans les activités orchestrales du type projets « orchestre à l'école » sont en lien avec cinq problèmes de rapports à des valeurs plus ou moins compatibles entre elles.

Les projets à venir visent dès lors à ajouter à la perspective de modélisation analytique, la perspective systémique autour de deux nouvelles questions : 1) quels sont les rapports intra et interindividuels aux valeurs, normes et choix en classe, tant des enseignants, que des élèves et 2) que font ou produisent ces rapports dans le système des pratiques enseignantes ? Plusieurs hypothèses sont formulées : la déconstruction de ce que sont et 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 vs non - assujettissement à leurs valeurs et à leurs choix, 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 ?