
Pratique de la musique en amateur des enseignants du premier degré et enseignement de la musique

Frédéric Maizieres*, **Jean-Christophe Vilatte****, **Pierre-André Dupuis*****

* LISEC – EA 2310
Université Nancy 2
Campus Lettres – Sciences humaines
B.P 13397
54015 Nancy Cedex
Frederic.Maizieres@univ-nancy2.fr

** Laboratoire Culture & Communication,
Université d'Avignon
74 rue Louis Pasteur
84029 Avignon Cedex01
Jean-Christophe.Vilatte@univ-nancy2.fr

*** LISEC – EA 2310
Université Nancy 2
Campus Lettres – Sciences humaines
B.P 13397
54015 Nancy Cedex
Pierre-André.Dupuis@univ-nancy2.fr

RÉSUMÉ. Différentes études tendent à montrer que l'enseignement des disciplines artistiques, dans le premier degré, varie selon la pratique personnelle qu'ont les enseignants de ces disciplines.

Une enquête sur les pratiques musicales scolaires, menée auprès de 1022 enseignants d'écoles maternelles et élémentaires, le confirme. Mais cette relation n'est pas systématique et elle s'avère complexe. Des différences s'observent, qui semblent surtout liées à la formation dont ont pu bénéficier les amateurs. Mais l'image générale que les enseignants ont de la place de la discipline musicale à l'école semble être un facteur de rapprochement des pratiques.

MOTS-CLÉS : Musique, pratique en amateur, enseignement de la musique

1. Introduction

Depuis que la musique est devenue discipline obligatoire à l'école primaire, en 1882 sous le ministère de Jules Ferry, un consensus a toujours existé sur l'intérêt de son enseignement au sein de l'école et sur le rôle spécifique qu'a cette discipline dans la formation générale, tant pour le développement de la sensibilité et de l'intelligence que pour la formation culturelle et sociale de l'élève.

S'il existe une littérature plutôt abondante relatant, toujours de manière valorisante, des expériences d'activités et d'enseignements de la musique à l'école primaire, il est en fait extrêmement difficile d'avoir une vision d'ensemble relativement objective de la manière dont cette discipline est pratiquée à l'école. Les constats et bilans sur la place qu'occupe la musique, et de manière plus générale, l'art à l'école primaire sont le plus souvent critiques et dénoncent le statut mineur que cette discipline a au sein des enseignements. C'est ainsi que le dernier rapport sur l'Éducation aux Arts et à la Culture déplore que « la place de l'éducation à l'art et à la culture demeure toujours précaire et aléatoire » (MJREN, 2003). Des recherches montrent que la musique est souvent, avec les arts visuels et l'éducation physique, la discipline qui n'est pas enseignée quand le temps fait défaut, ou parce que l'enseignant éprouve des difficultés dans le domaine, ou parce qu'il considère ces disciplines comme moins importantes (Prairat & Retornaz, 2000 ; Baillat, Espinoza & Vincent, 2001).

Une des raisons souvent évoquée pour rendre compte de l'investissement assez faible des enseignants du primaire pour la pratique de la musique est leur manque de formation dans cette discipline. Il semble que ce soit effectivement ce qui pose problème, comme le montre une enquête dans laquelle il est demandé à des enseignants d'évoquer leurs difficultés et les obstacles qu'ils rencontrent dans leur pratique de l'éducation musicale (Suchaut, 2000). Pour les enseignants interrogés, le manque de formation apparaît comme étant le principal obstacle à leur pratique, suivi de problèmes relatifs à la maîtrise de la voix (chanter juste) et du manque de compétences techniques (comme la connaissance du solfège).

La mise en œuvre de cette discipline relèverait alors davantage du militantisme de certains enseignants que des prescriptions précises (Alten, 1995). Il est alors communément admis que les enseignants qui pratiquent la musique, et plus généralement l'art à l'école, sont ceux qui en ont une pratique personnelle. Il n'existe, malheureusement, pas suffisamment de données pour vraiment étayer cette thèse. Deux études, l'une sur les pratiques culturelles en général des enseignants du primaire et l'autre plus spécifique sur leur pratique personnelle de la musique, laisseraient à penser que la pratique en amateur de la musique n'est pas une activité artistique et culturelle majoritaire chez les enseignants du primaire.

L'étude de Piriou (1997) montre que les activités culturelles des enseignants du premier degré sont diversement pratiquées, la lecture arrivant en tête, suivie de la télévision et de « l'audition de musique ». Plus de la moitié des enseignants (56,9%)

déclarent écouter de la musique de manière fréquente (au moins « plusieurs fois par semaine »), et seulement 17,8% admettent ne jamais en écouter. Les autres activités déclarées sont, en ordre décroissant : le sport, le bricolage, l'informatique, la pratique d'un instrument, la photo ou la vidéo et la peinture ou le dessin. Un peu plus d'un cinquième des enseignants déclarent jouer d'un instrument au moins une ou deux fois par mois. Il est dommage que cette étude ne prenne pas en compte les pratiques vocales en amateur, alors même que c'est un des grands domaines de l'éducation musicale à l'école. Dans l'enquête conduite par Suchaut (2000), un enseignant sur trois déclare savoir jouer d'un instrument, même de façon modeste, et un peu plus d'un sur quatre affirme pratiquer des activités vocales. Ces résultats sont cohérents si on les compare à ceux concernant les pratiques en amateur des professions intermédiaires, obtenus lors d'une enquête nationale (Donnat, 1996).

Si les deux auteurs observent une incidence de la pratique amateur sur la pratique de classe, ils relativisent toutefois cette influence. De plus, l'approche de la pratique musicale en amateur reste, dans ces deux études, trop générale, et les questions s'y rapportant insuffisantes pour pouvoir comprendre en quoi et comment cette pratique personnelle joue sur l'enseignement de la discipline musicale à l'école.

Or, c'est précisément cette relation entre la pratique en amateur et l'enseignement de la discipline, aussi logique qu'elle puisse paraître, qui mérite d'être interrogée. L'enquête de Donnat (1996) sur les activités artistiques des Français montre que l'expérience vécue de l'amateur ne se transfère pas automatiquement sur d'autres pratiques artistiques, la relation entre pratique en amateur et consommation par ces derniers des productions artistiques produites par les professionnels de l'art n'est ni spontanée, ni « naturelle ». Les musiciens amateurs paraissent même entretenir des rapports assez distants avec le monde des professionnels. C'est ainsi qu'ils lisent peu la presse spécialisée et qu'ils ne fréquentent pas les concerts assidûment. De même, pratiquer la musique en amateur pourrait ne pas forcément conduire les enseignants à vouloir valoriser son enseignement en classe, ou à se situer de façon particulière par rapport aux textes officiels. La pratique en amateur relève du loisir, autrement dit d'une activité libre, le plus souvent non partagée (59% des musiciens jouent seuls). D'autre part, l'enseignement de la musique auprès d'élèves suppose des compétences que l'amateur même confirmé n'a pas forcément. Enfin, les connaissances et les goûts musicaux des amateurs de musique apparaissent en général plutôt conventionnels (Donnat, 1996). Leur investissement ne semble pas porter sur la musique en général, mais plutôt sur un genre de musique particulier, plus ou moins « pointu ». La relation entre pratique en amateur et enseignement de la musique est donc sans doute complexe, et elle mérite d'être davantage étudiée.

2. Méthodologie de recueil de données

Durant l'année 2006, un questionnaire anonyme a été adressé auprès des enseignants de l'académie de Nancy-Metz, plus particulièrement dans 16 circonscriptions. Au total, ont répondu 1022 enseignants titulaires d'une classe

maternelle ou élémentaire, en école rurale ou urbaine (soit un retour d'environ 40%).

Ce questionnaire porte sur les pratiques instrumentales et vocales personnelles de l'enseignant (le type d'activités, leur intensité, leur fréquence, leurs modalités, leurs motivations et leurs buts), ainsi que sur ses habitudes d'écoute de la musique : la fréquence et les genres de musique écoutés, les sorties musicales, les pratiques d'achat et d'enregistrement. Le questionnaire traite également de la façon dont l'histoire du sujet a été touchée ou marquée par la musique (dans sa scolarité, son environnement familial, par des pratiques musicales antérieures qui ont pu être abandonnées), et de son environnement musical actuel (conjoint, enfants avec leurs pratiques musicales éventuelles). Le troisième volet de l'enquête s'intéresse aux pratiques professionnelles d'enseignement de la musique à l'école : l'intensité, la nature des activités mises en oeuvre, leur fréquence, l'investissement dans des projets, l'évaluation de la discipline, les objectifs, les outils, les liens avec l'extérieur (interventions, sorties). Enfin le questionnaire recueille les données sociodémographiques et professionnelles (sexe, âge, origine sociale, formation, ancienneté, niveau d'enseignement, loisirs).

Les principales caractéristiques de cet échantillon sont les suivantes : le pourcentage de femmes est de 85%, celui des hommes de 15%, trois classes d'âge représentent chacune environ un tiers de l'échantillon (les moins de 35 ans sont ainsi 35,6%, ceux de 36 à 45 ans 33% et ceux de 46 ans et plus 31,3%). L'échantillon se compose, pour un peu plus d'un tiers, d'enseignants ayant moins de 10 ans d'ancienneté, 29,5% ont entre 11 et 20 ans, 21,9% entre 21 et 30 ans, et 12,3% ont plus de 30 ans de métier. Enfin, la distribution par cycle est la suivante : 37,3 % des enquêtés enseignent en cycle 1, 23,2 % en cycle 2 et 35,3 % en cycle 3.

D'un point de vue statistique, cet échantillon constitue une base de données satisfaisante. Il est à noter que cet échantillon ne vise pas à la représentativité parfaite, mais à la diversité des pratiques en amateur et des pratiques d'enseignement de la musique.

Concernant les pratiques en amateur, les résultats montrent que la moitié des enseignants (51,3%) ont une expérience personnelle de la musique, que ce soit par la pratique du chant et/ou d'un instrument, avec 29,2% qui pratiquent toujours au moment de la réponse au questionnaire. Plus des deux tiers (68,1%) des enquêtés écoutent de la musique quotidiennement ou presque, les variétés françaises et internationales étant les genres préférés. Les sorties musicales sont beaucoup moins fréquentes, voire absentes pour 1/3 d'entre eux. Il existe enfin une influence des pratiques parentales sur les pratiques personnelles des enquêtés. Avoir des parents amateurs de musique joue sur la probabilité de devenir soi-même amateur de musique (Donnat, 1996). Parmi les enseignants dont le père a fait de la musique, 48,1% d'entre eux ont une pratique, alors qu'ils ne sont que 26,5%, dans le cas où le père n'a jamais fait de la musique. L'influence de la mère est encore plus nette (on a respectivement 52,5% et 25,9%).

3. La pratique en amateur joue-t-elle sur la façon dont la discipline est enseignée ?

Parmi l'ensemble des enquêtés, très rares sont ceux qui déclarent ne pas enseigner la musique dans leur classe (2,1%, soit 21/1022). Il n'est donc pas possible de distinguer les enseignants qui ont une pratique en amateur de ceux qui n'ont aucune pratique personnelle quand ils sont questionnés sur le fait qu'ils enseignent ou non la musique dans leur classe, même modestement. L'absence de différence entre les deux groupes n'est guère surprenante car il n'est pas facile d'admettre que l'on n'enseigne pas une discipline obligatoire. Mais il est à noter que ceux qui disent n'avoir aucune pratique musicale en classe font partie de ceux qui répondent qu'ils n'ont par ailleurs aucune expérience personnelle de la musique.

Maintenant, si l'on croise la pratique déclarée de la musique en amateur avec celle des pratiques de classe quelles relations¹ entre les deux peut-on relever ?

Les enseignants amateurs de musique ont tendance à consacrer un peu plus de temps que les autres à l'enseignement de la musique dans leur classe. Ils sont 34,2% à respecter l'horaire prescrit de la discipline (soit 1 heure 30 en cycles 2 et 3), alors qu'ils ne sont que 20,6% dans le cas où ils n'ont pas de pratique en amateur. Ces derniers sont un peu plus de la moitié à effectuer des séances de 45 minutes et moins, c'est-à-dire en dessous des prescriptions, alors que les enseignants qui ont une pratique amateur ne sont que 31,5%.

En outre, les enseignants qui ont une pratique musicale personnelle déclarent participer, de manière régulière, à des projets en musique davantage que ceux qui n'en ont pas (58,4% contre 38,9%), et ils sont plus nombreux à être à l'initiative des projets (39,5% contre 24,8%), alors que pour les non-amateurs de musique sont plus « suivistes » : c'est l'équipe enseignante qui initie (61,5% contre 47,6%).

L'analyse de la fréquence de participation² à différents types de projets musicaux³ auxquels les enquêtés ont collaboré montre que les enseignants qui ont une pratique de la musique en amateur sont plus nombreux à s'investir, et cela de manière plus régulière, dans ces différents projets, que ceux qui n'ont pas de pratique personnelle de la musique, qu'il s'agisse des classes à PAC, des chorales d'établissement ou des spectacles de fin d'année. Par contre, il n'y a pas de différence entre les amateurs et les non-amateurs concernant leur participation à des ateliers de pratique artistique et à des rencontres inter-établissements, ainsi que pour les projets réalisés en collaboration avec un intervenant extérieur.

¹ Quand il sera évoqué l'existence d'une relation entre pratique en amateur et pratique de classe (calculée à partir du Khi-deux), cela signifiera toujours que la relation est significative au seuil retenu et conventionnel de .05.

² Les modalités de réponses sont : Régulièrement tous les ans ou presque/Irrégulièrement mais plusieurs fois/Rarement mais ça m'est déjà arrivé/Jamais

³ Les différents types de projets sont : classe à Projet Artistique et Culturel (PAC), collaboration avec un intervenant extérieur, atelier de pratique artistique, chorale d'établissement, spectacle de fin d'année, rencontre inter-établissements, autre.

L'absence de différence concernant les ateliers de pratiques artistiques peut s'expliquer en raison du fait que, dans l'ensemble, très peu d'enquêtés ont participé à de tels projets. Ce sont des dispositifs plutôt rares. En revanche, concernant les rencontres inter-établissements, les enquêtés sont assez nombreux à avoir participé à ces projets (24%, soit 204/837), aucune différence entre amateurs et non-amateurs n'est observée ici.

Un autre résultat peut surprendre, c'est celui qui porte sur la collaboration des enseignants avec un intervenant extérieur. On aurait pu penser que les enseignants qui n'ont pas de pratique personnelle de la musique collaboreraient plus facilement avec un intervenant que ceux qui ont une telle pratique, or les deux groupes travaillent avec un intervenant dans les mêmes proportions. Cependant, il n'est pas certain que cette collaboration ait le même sens. Pour les enseignants qui ont une pratique de la musique en amateur, travailler avec un intervenant permet peut-être de s'appuyer sur des compétences spécifiques complémentaires, l'intervenant étant sollicité pour ce qu'il pourra apporter de plus, alors qu'un non-amateur pourrait souhaiter sa présence parce qu'il n'a pas les compétences requises. Une telle hypothèse mériterait d'être confirmée.

Le rapport à l'intervenant semble complexe. En effet, on n'observe pas de différence entre les enseignants qui ont une pratique musicale personnelle et ceux qui n'en ont pas, en ce qui concerne la prise en charge de la pratique musicale dans la classe. Dans les deux groupes, les enquêtés déclarent majoritairement que ce sont eux qui gèrent l'éducation musicale dans la classe. Là encore, il était possible de penser que ceux qui n'ont aucune pratique personnelle de la musique solliciteraient davantage de collaboration, surtout que par ailleurs ils se considèrent comme plus en difficulté pour enseigner cette discipline (76,7% considèrent qu'ils n'ont pas suffisamment de compétences, contre 34,2% pour ceux qui ont une pratique personnelle de la musique). Plusieurs interprétations sont ici possibles. La première serait que les non-amateurs, qui par ailleurs considèrent avoir des difficultés à enseigner la musique, ne sauraient montrer, en répondant aux questions, qu'ils délèguent cette compétence à une personne extérieure, alors qu'ils sont deux fois plus nombreux que les enseignants qui ont une pratique de la musique en amateur à déclarer que c'est un collègue qui est chargé de l'éducation musicale dans leur classe (11,3% contre 5,7%). Mais ce résultat est également lié au fait que la collaboration avec un partenaire extérieur est soumise à des contraintes économiques et administratives qui limitent ce type de collaboration, et qu'elle relève le plus souvent d'une offre plutôt que d'une demande de l'enseignant en fonction de ses besoins. En outre, dans cette collaboration, la responsabilité de l'enseignant à l'égard de sa classe est entière, il doit être présent. Ainsi, lorsque les enseignants ne font pas seuls de la musique dans leur classe, ils considèrent que ce sont eux, en collaboration avec un intervenant, qui sont chargés de l'éducation musicale de leur classe plutôt que l'intervenant. On ne sait donc pas qui pratique la musique en classe lorsqu'il y a intervention d'un professionnel de la musique.

Les enseignants qui ont une pratique musicale en amateur sont un peu plus nombreux à prendre la classe seuls que ceux qui n'ont pas une telle pratique (76% contre 72,4%), et à moins déléguer à un collègue (5,7% contre 11,3%). Cette

expérience semble donc leur donner une plus grande assurance dans l'enseignement de la discipline musicale.

Dans les activités que les enseignants mettent eux-mêmes en œuvre, ceux qui ont une pratique musicale en amateur se distinguent de ceux qui n'en ont pas en étant plus nombreux à conduire plus fréquemment des activités instrumentales (59,4% contre 46%) et des activités de création (46,4% contre 30,6%). En revanche, aucune différence n'est observable concernant les activités d'écoute, les activités d'improvisation et les activités d'expression corporelle ou de danse.

L'absence de distinction quant à la pratique de l'écoute peut s'expliquer par la difficulté qu'ont les enseignants à travailler l'écoute. C'est une activité qui semble problématique pour les enseignants, qu'ils soient amateurs de musique ou non, car la difficulté est de travailler à partir des impressions et des réactions de l'enfant. Il est à noter que les enquêtés sont nombreux à déclarer pratiquer l'écoute (près de la moitié de manière hebdomadaire), mais se pose ici la question de savoir ce qu'ils font réellement.

Curieusement, alors qu'une différence s'observait entre les amateurs et les non-amateurs au niveau des activités de création, elle ne se retrouve pas en ce qui concerne les activités d'improvisation. Les enquêtés semblent avoir effectué une distinction entre les deux, mais reste à savoir ce qu'ils entendent par création et par improvisation.

Si les enseignants qui ont une pratique de la musique en amateur sont plus nombreux à faire de la création que ceux qui n'ont pas cette pratique, on peut supposer que c'est parce qu'il s'agit d'une activité scolaire qui nécessite des compétences particulières. De plus, c'est une activité relativement nouvelle, que peu d'enseignants ont connue au cours de leur scolarité, qu'ils ne peuvent donc pas reproduire et qui doit donc poser problème à ceux qui n'ont aucune expérience en tant qu'amateur de musique.

Curieusement les enseignants qui n'ont pas de pratique de la musique en amateur sont un peu plus nombreux à proposer une activité tous les jours que ceux qui ont cette pratique, ces derniers étant un peu plus nombreux à en faire « une à deux fois par semaine », mais sans doute alors sur une durée plus longue.

Quant à la pratique du chant, aucune différence n'est observée entre les deux groupes concernant le nombre moyen de chansons apprises dans l'année, le type de répertoire proposé aux enfants, mais une distinction apparaît quant à la variété dans le répertoire, plus varié quand les enquêtés déclarent avoir une pratique musicale en amateur : 57,3% changent ainsi tous les ans contre 36% pour ceux qui n'ont aucune pratique personnelle de la musique.

Qu'ils aient ou non une pratique de la musique en amateur, les enseignants proposent majoritairement à leurs élèves des chansons qui sont soit « traditionnelles » (folklore français, étranger), soit « faites pour des enfants ». Viennent ensuite des comptines. Les chants sont dans l'ensemble assez conventionnels, peu d'innovation, d'ouverture vers d'autres registres, même pour les enseignants qui ont une pratique musicale personnelle. Il est à rappeler ici que

Donnat (1996) montre dans son enquête que ce n'est pas parce qu'on est amateur que les goûts ne sont pas classiques.

Les enseignants suivent en définitive les répertoires proposés par l'institution (formation et/ou conseillers pédagogiques) et les amateurs restent dans les mêmes répertoires, mais avec une plus grande variété.

Si l'on prend enfin le dernier grand domaine de l'éducation musicale qui est l'écoute, aucune distinction n'est observable entre les enseignants qui ont une pratique musicale en amateur et les enseignants qui n'en ont pas sur le fait de pratiquer une écoute soit pour le plaisir, pour des activités d'analyse (plutôt rares), ou pour le retour au calme. Aucune différence non plus, sur le choix des styles ou des genres de musique écoutés. Le choix des morceaux proposés aux élèves est en général plutôt « classique », il s'agit soit de musique classique (27,3%), soit de musique traditionnelle (20,3%). On retrouve ici un résultat proche de celui qui portait sur les chants appris.

Mais une différence apparaît entre les deux groupes quant à la pratique de l'écoute pour des activités de création, qui est plus importante dans le cas où les enseignants ont une pratique personnelle de la musique. C'est aussi le cas pour le nombre moyen d'extraits ou d'exemples sonores que les élèves écoutent dans l'année. Ce nombre est en moyenne plus élevé pour les enseignants qui ont une pratique personnelle de la musique : ils sont 68,9% à en faire écouter plus de 5 par an, alors qu'ils sont 58,3% quand ils n'ont pas de pratique personnelle de la musique. Les enseignants qui ont une pratique de la musique en amateur ont tendance à moins utiliser les mêmes supports (17,4% contre 27,6%), et à changer en fonction de leur « coups de cœur » (37% contre 26,9%), que ceux qui n'ont pas de pratique de la musique en amateur. Enfin, lorsqu'un élève amène un cd en classe, les enseignants qui ont une pratique musicale en amateur se comportent différemment de ceux qui n'ont pas cette pratique, ils ont moins tendance faire écouter le cd « sans plus », et à faire davantage un lien avec un extrait de leur choix.

L'idée communément admise que les enseignants du premier degré qui ont une pratique personnelle de la musique en font davantage dans leur classe que ceux qui n'ont pas une telle pratique est ici vérifiée. Mais, dès qu'il s'agit de regarder plus particulièrement chacun des grands domaines de l'éducation musicale, les activités qui y sont associées, leur fréquence et leur volume, alors la différence n'est plus systématique et elle n'est pas toujours évidente à expliquer aussi bien quand elle apparaît que lorsqu'elle ne s'observe pas. Cette difficulté vient peut-être de ce que les pratiques musicales en amateur sont jusqu'ici traitées de façon homogène. Or, l'étude de Donnat (1996) montre que l'efficacité de la pratique, mais aussi ses enjeux et la qualité de l'expérience vécue dépend aussi d'autres facteurs, comme l'environnement familial, le moment et la durée de la pratique, le type de formation reçue, le type de pratique (instrumentale ou vocale), etc. On peut alors faire l'hypothèse que ces facteurs peuvent jouer aussi sur la manière d'enseigner la musique à l'école.

4. Certaines pratiques spécifiques en amateur jouent-elles sur l'enseignement de la discipline ?

Il ne s'agira pas ici de rendre compte de manière systématique de toutes les variables qui seraient susceptibles de jouer sur les pratiques de la musique en amateur, mais de prendre celles pour lesquelles on peut légitimement penser qu'elles ont une influence sur la pratique de classe.

Si, dans un premier temps, l'on distingue les enseignants qui ont une pratique instrumentale en amateur, de ceux qui ont une pratique en amateur du chant et de ceux qui ont les deux pratiques, aucune différence ne peut être observée entre les trois groupes concernant les domaines et les diverses activités musicales en classe précédemment identifiés. On pouvait s'attendre à ce que les enseignants, qui pratiquent en amateur aussi bien un instrument que le chant, aient des activités musicales dans leur classe plus variées et que ceux qui font du chant en feraient davantage avec leur élèves, même chose en ce qui concerne la pratique d'un instrument. Or ce n'est pas le cas.

Si l'on prend, comme autre facteur, la durée de la pratique en amateur, les enseignants qui déclarent avoir au moment de l'enquête une pratique longue de la musique (plus 5 ans) ne se distinguent pas de ceux qui ont une pratique courte, sauf en ce qui concerne le projet choral, pour lequel ceux qui ont une pratique longue ont une participation plus régulière. Mais le résultat est ici difficile à interpréter.

Des différences, par contre, s'observent entre les enquêtés qui en tant qu'amateurs ont suivi une formation (cours particuliers, école de musique, conservatoire) par rapport à ceux qui se déclarent autodidactes ou qui n'ont rien précisé quant à leur formation musicale⁴. Le fait d'avoir reçu une formation formelle joue sur la durée hebdomadaire de l'enseignement de la musique, sur la participation au projet choral, sur leur prise en charge personnelle de la musique dans la classe, sur la fréquence de conduites d'activités instrumentales, sur le nombre moyen de chansons proposées au cours de l'année, sur la variété du répertoire. Ils sont plus nombreux à pratiquer ces activités et cela avec une plus grande fréquence et une plus grande variabilité.

Conclusion

La relation entre pratique amateur et pratique de classe existe bien, mais elle n'est pas systématique et est beaucoup plus complexe qu'on ne pourrait l'imaginer. Dans bien des cas, les enseignants qui ont des pratiques de musique en amateur enseignent de la même manière que ceux qui n'ont aucune expérience personnelle

⁴ Ces derniers ont été ajoutés à ceux qui se déclarent autodidactes car, s'ils avaient reçu une formation formelle, il est difficile de penser qu'ils ne s'en souviendraient pas.

de la musique et déclarent par ailleurs manquer de compétence. La question serait alors de comprendre pourquoi, dans ces cas, le transfert ne s'opère pas.

Il est peut-être erroné de penser que ces enseignants, parce qu'ils sont amateurs, qu'ils pratiquent un instrument ou le chant ou l'écoute, ont acquis des compétences musicales ou pédagogiques suffisantes, même s'ils peuvent en être parfois convaincus. Il est également possible qu'ils aient acquis des compétences au cours de cette pratique en amateur, tout en considérant ne pas suffisamment les maîtriser, préférant ainsi une approche plutôt classique, sans risque pour les élèves. Ils auraient tendance alors à se sous-estimer.

Mais, ce qui rapproche les amateurs de ceux qui ne le sont pas pourrait venir également de ce que l'enseignement de la musique, pour de nombreux enseignants, n'apparaît que comme une pratique de loisir dans la classe (Piriot, 1997). L'image de la discipline l'emporterait, les amateurs n'auraient peut-être pas une perception de la discipline musicale si différente des autres. Il est possible également que les enseignants fassent de la musique plus par goût personnel, par appétence (Piriot, 1997), que pour exercer ou développer une compétence qui pourrait alors contribuer à la structuration de leur enseignement. Il serait ici nécessaire de travailler sur les représentations ou l'image que les enseignants ont de cette discipline, ainsi que sur les valeurs qu'ils lui associent, afin de mieux de comprendre la nature de la relation entre pratique en amateur et pratique d'enseignement.

Du point de vue méthodologique, il convient aussi de dépasser cette première approche, aussi utile soit-elle, en la complétant par une analyse multivariée. C'est dans cette direction aussi que sera poursuivi ce travail.

Bibliographie

- Alten, M. (1995). *La musique dans l'école de Jules Ferry à nos jours*. Issy-Les-Moulineaux : Editions EAP.
- Baillat, G., Aillat, G., Espinoza, O., Vincent, J. (2001), De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur la pratique des enseignants du 1^{er} degré. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 123-136.
- Donnat, O. (1996). *Les amateurs. Enquête sur les activités artistiques des Français*. Paris : Ministère de la Culture, DAG, Département des Etudes et de la Prospective.
- MJER (2003), L'éducation aux Arts et à la Culture. Rapport. Paris : Ministère de la Culture et de la communication. <http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/index-rapports.htm>. 88 pp.
- Piriot, M (1997), *Pratiques culturelles chez les instituteurs et réinvestissement pédagogique*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education sous la direction de Gabriel Langouet, Université de Paris V-René Descartes.
- Prairat, E., Retornaz, A. (2000). Image de la polyvalence à l'école. *Cahiers Alfred Binet*, 664, 5-26.
- Suchaut, B. (2000). *La musique à l'école primaire. Analyse des pratiques enseignantes*. Dijon : IREDU-CNRS et Université de Bourgogne.