Document generated on 08/06/2025 2:46 a.m.

Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique

Répertoires vocaux enseignés de la maternelle à la fin du collège, en « éducation musicale » en France
Vocal repertoires taught from kindergarten to the last year of junior high school (college) in “music education” in France

Odile Tripier-Mondancin and Frédéric Maizières

Volume 15, Number 1, Spring 2014

L’apprentissage et l’enseignement de la musique : regard francophone international

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1033792ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1033792ar

See table of contents

Publisher(s)

Société québécoise de recherche en musique

ISSN

1480-1132 (print)
1929-7394 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Tripier-Mondancin, O. & 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. https://doi.org/10.7202/1033792ar

Article abstract

Since the beginning of the teaching of music, called “music education” in the French general school system, singing has been one of the two main activities. Even if no repertoire has ever been really imposed, successive institutional orientations have laid the emphasis on moral and political ideologies or even on the song as a tool supporting language (Alten 1995). But today, as we talk about common culture within the school system, what can be said about repertoires taught in France? What is the impact of ambient social music practices and of teachers’ culture on the repertoire they choose? Two national inter-academic descriptive/comprehensive surveys simultaneously addressed to primary school teachers (primary school; n=935) and to secondary teachers (junior high school; n=104) reveal some characteristics of the repertoire sung in classes from kindergarten to the last year of junior high. They show the fairly constant use of French songs from the years 1945-1968 or by singers-songwriters from the Parisian “Left Bank.” The results also show links between primary school and junior high including the recurring presence of some composers. Nevertheless, clear differences appear in some musical categories (children’s song in primary school, jazz and learned repertoire in junior high). The selection criteria (the text in primary schools, the issue of vocal feasibility in both cases and a knowledge of musical rudiments in junior high schools) show different challenges at primary and high school levels and shed light on the specific backgrounds of the teachers in charge of this teaching (non-specialized teachers in primary schools and specialized teachers in junior high schools).

Tous droits réservés © Société québécoise de recherche en musique, 2014

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Répertoires vocaux enseignés de la maternelle à la fin du collège, en « éducation musicale » en France

Odile Tripier-Mondancin
(ESPE Toulouse Midi-Pyrénées/
Université Toulouse Jean Jaurès)
et Frédéric Maizières
(ESPE Toulouse Midi-Pyrénées/
Université Toulouse Jean Jaurès)

En France, c'est par le chant que la musique est entrée à l'école en 1882 et c'est l'activité qui depuis représente la *clé de voûte* de l'enseignement musical généraliste, comme en témoignent différents écrits à ce sujet (Alten 1995 ; Suchaut 2000). L'identité de la discipline scolaire dénommée *éducation musicale*, à l'école, s'est construite et a été légitimée en partie par la spécificité du chant. Cette spécificité apparaît lorsqu'on compare les *curricula* de l'enseignement musical général avec ceux de l'enseignement musical spécialisé, soit respectivement, les *programmes* et les *schémas directeurs* (Tripier-Mondancin 2008a, 218-222 ; 2010, 178-179, 198-199). Les études sur les pratiques enseignantes montrent l'importance accordée à l'apprentissage d'un répertoire de chants dans les classes pour des raisons pratiques (c'est l'activité la plus facile à mettre en place), cognitives et sociales (Maizières 2009, 2012). Se concentre également dans le chant l'essentiel des orientations et des déclarations politiques en matière d'éducation musicale à l'école. Depuis les chants obligatoires pour le certificat d'études primaires en 1923, jusqu'à la dernière circulaire réglementant les pratiques chorales à l'école en 2011 (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative 2011), une forte activité politique est apparente, au moins dans les textes officiels comme les arrêtés concernant les programmes scolaires, les circulaires sur le chant choral et les rapports de jury des concours qui recrutent les enseignants (Tripier-Mondancin 2008a, 18-19). Cette activité est également visible à travers la mise en ligne de sites spécialisés, l'organisation de stages dans le cadre de la formation continue et la signature de conventions partenariales. Enfin, le décret du socle commun des connaissances et des compétences (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche 2006) met aussi l'accent sur des objectifs communs entre le primaire et le collège[1] en matière d'éducation musicale, tout particulièrement la connaissance d'œuvres musicales ainsi que la capacité à interpréter un répertoire de chants.

Pourtant, malgré l'importance donnée à l'activité, les programmes n'ont jamais véritablement imposé de répertoire, en dehors de certains chants patriotiques – notamment *La Marseillaise* – plus ou moins prescrits à différents moments de l'histoire, y compris dans la circulaire de septembre 2011. L'activité chant s'organise donc essentiellement à partir des choix personnels de l'enseignant.

Quelques études ou enquêtes en France sur la pratique du chant à l'école et au collège ont été réalisées (Bustarret 1986 ; Leroy 2015 ; Tripier-Mondancin et al. 1999). Néanmoins, aucune de ces études ne met en question les choix que font les enseignants en termes de répertoires vocaux enseignés. Pour ces raisons, l'objectif de nos études respectives a consisté à décrire et analyser les répertoires vocaux déclarés être enseignés ainsi qu'à questionner la manière dont ils sont choisis, afin de pouvoir les comparer.

Après avoir montré comment le concept de transposition didactique (Chevallard 1991) et le cadre des catégories de répertoires musicaux issues de la musicologie historique peuvent servir à expliciter les décisions de l'enseignant en matière de *savoirs à enseigner* et de *savoirs enseignés*,

[1] L'enseignement général, obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans en France, se déroule dans deux institutions distinctes mais complémentaires. D'une part, l'école primaire ou premier degré, pour les enfants de 2 à 10 ans, comprend 3 cycles : la maternelle (cycle 1), le cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) et le cycle des approfondissements (cycle 3). Le second degré, ou enseignement dit secondaire, débute par le collège pour les élèves de 11 à 15 ans et se termine au lycée : le collège comprend quatre années d'études (6e, 5e, 4e et 3e) et le lycée, trois années (seconde, première et terminale). Alors qu'en France, le collège désigne l'enseignement généraliste secondaire, au Québec, il s'agit d'un degré d'enseignement entre l'école secondaire et l'université. Au Canada anglais et aux États-Unis, l'équivalent du collège français, en termes de classe d'âge, se nomme *high school*, le terme *collège* désignant une institution universitaire. En France, l'enseignement de la musique intitulé *éducation musicale* est obligatoire à l'école primaire et au collège.

nous comparerons les résultats de deux enquêtes nationales menées indépendamment. L'une concerne la pratique des enseignants généralistes de l'école primaire (Maizières 2014), l'autre, des enseignants spécialistes de l'éducation musicale et du chant choral[2] de collège (Tripier-Mondancin 2013). Nous décrirons d'abord dans leur spécificité, mais aussi dans leur proximité, les répertoires qui sont chantés de la maternelle jusqu'à la fin du collège. Nous tenterons ensuite de comprendre les critères qui orientent les choix de l'enseignant et conclurons sur l'intérêt et les limites d'une telle comparaison. Enfin, nous formulerons un certain nombre d'hypothèses dont la validation aurait l'intérêt de définir les contours de ce qui pourrait représenter un répertoire qui réponde à la fois aux objectifs de l'activité et aux choix de l'enseignant.

Cadre théorique : transposition didactique et répertoires

Le concept de transposition didactique théorisé par le mathématicien Chevallard (1991) nous permet d'analyser les répertoires *enseignés* et de montrer comment les répertoires chantés à l'école sont choisis. D'une manière générale, Johsua signale que ce concept « doit être conçu comme un outil aidant à la modélisation de phénomènes didactiques [sans épuiser] tous les traits de la phénoménologie considérée » (1997, 1). Les didacticiens ont mis en évidence le processus de la transposition didactique qui consiste en une adaptation des savoirs savants à l'enseignement dans la classe. La transposition didactique, en son sens strict, est le passage d'un objet de savoir à un objet d'enseignement (Chevallard 1991). Les didacticiens s'accordent sur le fait que le savoir à enseigner ne peut être la simple transposition dans la classe du savoir tel qu'il est produit par la science. Une double transposition opère : la transposition didactique externe des savoirs savants aux savoirs à enseigner dont les programmes sont la matérialisation et une transposition didactique interne qui est dépendante de l'enseignant qui en a la charge. En outre, en ce qui concerne le chant, le savoir de référence ne relève pas véritablement du produit de la science, mais davantage d'un savoir expert et de pratiques sociales.

C'est Martinand (1986) qui a introduit le concept de *pratiques sociales* dans le cadre des sciences technologiques. Johsua (1996, 1997) a pour sa part proposé d'élargir la notion de savoir savant aux *savoirs experts*. Perrenoud (1998) a ensuite souligné l'intérêt de conceptualiser les *savoirs pratiques* dans le cas des didactiques des disciplines artistiques, où la pratique est censée développer des savoirs sans que ceux-ci découlent pour autant de l'histoire de l'art ou de la musicologie. Dans tous les cas, ces *catégories* de savoirs subissent une transposition, à partir du moment où l'enseignant choisit d'enseigner tel chant plutôt que tel autre.

En effet, comme dans toute discipline, c'est à l'enseignant que revient la transposition didactique interne, plus encore en éducation musicale, où aucune liste ne précise les œuvres et/ou les compositeurs à enseigner. En ce qui concerne l'école primaire, le texte des programmes actuels se limite à l'acquisition d'un « répertoire de comptines et de chansons issu de la tradition orale enfantine et augmenté par des auteurs contemporains » (Ministère de l'Éducation nationale 2008a, 16). Les derniers programmes de collège, parus également en 2008, font état de proportions *a minima* à respecter en matière de répertoire vocal : il s'agit d'interpréter « au moins » quatre chants par an, dont « au moins » deux appartenant aux « répertoires » de la « chanson occidentale » et « de la chanson du patrimoine non occidental », « au moins un » aux « répertoires savants » et « au moins un » qui soit inventé par les élèves (Ministère de l'Éducation nationale 2008b, 9). Malgré tout, les cadres posés pour guider les choix des enseignants relativement aux époques**,** aux périodes et aux genres musicaux demeurent assez larges. Par conséquent, l'enseignant, tant à l'école primaire qu'au collège, est véritablement chargé de la transposition didactique externe : ainsi le choix des œuvres à chanter relève de sa décision personnelle (Maizières 2012 ; Tripier-Mondancin 2011).

Comme les extraits de programmes cités le montrent, le terme *répertoire* est fréquemment employé dans son sens littéral, c'est-à-dire en tant qu'inventaire méthodique d'œuvres musicales ou en tant qu'ensemble ou liste d'œuvres appartenant à une même catégorie. C'est donc aussi le concept de catégories de répertoires vocaux que nous allons utiliser ici (Ministère de l'Éducation nationale 2008b, 9). Que l'on parle de répertoires ou de catégories de répertoires, ces niveaux de classification restent davantage mesurables que celui des titres des œuvres, lesquels se révèlent en nombre quasi infini. Les listes de catégories ont en outre l'avantage de permettre de *remonter* par tris successifs effectués sur la base de similitudes, à des niveaux taxinomiques plus globaux, comme la musique sacrée, profane, européenne, extra-européenne, etc. ; de fait, les résultats en sont plus lisibles. Pour élaborer le questionnaire destiné aux enseignants de collège, en particulier, nous avons utilisé un premier niveau de classement par époque ou

[2] En France, le concours pour enseigner au collège et au lycée est spécialisé dans une discipline : ainsi ceux qui enseignent la musique passent le certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré, soit le CAPES d'*éducation musicale et de chant choral* et/ou l'agrégation de *musique*. Ces deux concours sont valides après une formation universitaire post-bac en *musicologie* et *métiers de l'enseignement de la formation et de l'éducation, parcours éducation musicale*, de niveau master et, dans la quasi-totalité des cas, après un cursus musical de haut niveau dans l'enseignement spécialisé.

période (Moyen Âge, Renaissance, etc.), qui fait consensus en musicologie. Nous employons également, dans l'analyse cette fois, la distinction entre répertoires savants, populaires et traditionnels (comme dans les programmes de collège). Même si cette distinction fait l'objet de changements paradigmatiques, au sens évolutionniste (variation, survie, adaptation) au sein de la musicologie (Sadie 1990, 359), nous l'utilisons provisoirement, faute de mieux. Il resterait toutefois à montrer que ces catégories de savant et de populaire constituent un paradigme (au sens kuhnien) de la musicologie, en France du moins. Ces différents niveaux de catégorisation témoignent de la manière dont l'objet est observé puis analysé. En regard des résultats, nous portons une attention plus particulière à la catégorie ou genre que constitue la chanson qu'elle soit française ou étrangère, de variété ou traditionnelle. À ce sujet, nous nous appuierons, sur les catégories de la chanson française proposées par Fontana (2007) et que l'on peut qualifier d'historico-sociologique.

Méthodologie

Deux enquêtes inter-académiques à visée descriptive compréhensive ont été conduites parallèlement en 2010 et 2011, respectivement auprès des enseignants en éducation musicale de collège et auprès des enseignants de l'école primaire. Elles ont fait l'objet d'un protocole de recherche rigoureux et validé, dont nous donnons les détails complets dans la section intitulée « Méthodologie » ou « Démarche, méthodes de recherche » de nos articles respectifs (Maizières 2014 ; Tripier-Mondancin 2013). Nous rappelons ici que l'enquête de Maizières a été menée dans les écoles primaires de 20 départements français (02, 09, 12, 15, 24, 31, 32, 33, 44, 46, 47, 54, 60, 64, 66, 70, 80, 81, 82 et 93) tandis que le questionnaire en ligne de Tripier-Mondancin a été envoyé aux enseignants d'éducation musicale des collèges des 20 départements (03, 09, 12, 15, 19, 23, 24, 31, 32, 33, 40, 43, 46, 47, 63, 64, 65, 81, 82 et 87) que regroupent les académies de Bordeaux, de Toulouse, de Limoges et de Clermont-Ferrand[3]. Ces deux enquêtes visaient à recueillir un certain nombre de données sur les savoirs enseignés par les enseignants, particulièrement en matière de répertoire vocal, mais aussi sur les objectifs de l'activité et les critères susceptibles d'influencer les choix.

Les choix méthodologiques ont été déterminés par les caractéristiques des deux populations observées (voir le tableau 1). En effet, en France, ce sont les enseignants généralistes qui enseignent l'éducation musicale à l'école primaire et leur formation professionnelle, en ce qui concerne les domaines artistiques, est très limitée en nombre d'heures. À moins d'avoir acquis une expérience musicale personnelle, les professeurs de l'école primaire sont assez peu armés pour enseigner cette discipline et certains peuvent même se trouver assez démunis. D'où, par exemple, le choix d'une question ouverte relative aux titres et aux compositeurs dans le questionnaire, plutôt qu'une question à choix multiples couvrant certains courants ou catégories de répertoire dont on ne peut être sûr que leur signification soit claire pour tous. Pour les mêmes raisons, nous avons choisi d'effectuer des entretiens à l'issue du questionnaire pour la question des critères de choix.

Dans les collèges, les enseignants qui assurent l'éducation musicale sont des musiciens dotés d'une solide culture, principalement instrumentistes plutôt que chanteurs. En effet, dans une enquête menée entre 2005 et 2006 (n=191), nous avons examiné en détail le cursus musical des enseignants d'éducation musicale, avant le baccalauréat[4], entre le baccalauréat et l'entrée dans le métier et après l'entrée dans le métier. L'étude montre que ces enseignants, en 2005, sont des musiciens spécialistes : ils ont suivi un cursus d'instrumentiste dans un établissement spécialisé (du type conservatoire régional) dès le plus jeune âge jusqu'à l'entrée dans le métier. Les chiffres témoignent de pratiques vocales individuelles et collectives (dans des chœurs) en très nette augmentation après le baccalauréat. En outre, après le baccalauréat, 94 pour cent d'entre eux suivent une licence en musicologie (Tripier-Mondancin 2008b, 284, 300, 306, 309, 320, 336, 343-345, 370, 381, 382).

Malgré ces différences en termes de formation, dans les deux cas, nous faisons le postulat que ces deux populations d'enseignants peuvent expliquer, voire justifier, leurs choix musicaux concernant les pratiques vocales qu'ils mettent en œuvre (Jaujou 2002, 2009). Pour cette raison, et malgré les différences entre les professeurs des écoles primaires et ceux des collèges dans la manière de s'exprimer sur les répertoires choisis, c'est le cadre des grandes catégories musicales (savant/populaire/traditionnel) issues de la musicologie historique qui nous sert de référence pour décrire, comparer puis analyser les grandes tendances tout en relevant les choix plus singuliers.

Au niveau de l'école primaire, 935 enseignants ont répondu au questionnaire. Ceux-ci devaient fournir les titres et le nom du compositeur des chansons qu'ils ont « tendance à faire chanter dans leur classe », à partir d'une question ouverte, et donner les objectifs de l'activité vocale, à partir d'une question en éventail. Des entretiens semi-directifs ont

[3] En raison du fait que le second degré est géré académiquement, l'enquête auprès des enseignants de collège a fait l'objet d'une diffusion à l'échelon de l'académie par le biais des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR). L'enquête auprès des enseignants des écoles primaire a fait l'objet d'une diffusion à l'échelon des inspections académiques départementales.

[4] Le baccalauréat en France correspond à la fin des études secondaires et à l'entrée à l'université, soit la classe d'âge des 18 ans.

Tableau 1 : Méthodologies de recherche des deux études.

Enquêtes	Maizières (2014)	Tripier-Mondancin (2013)
Questions de départ	• Répertoires enseignés ? • Critères de choix des enseignants ?	
Cadre théorique	• Transposition didactique • Catégorisation des répertoires de référence	
Démarche, visée	• Inductive, visée descriptive et compréhensive	
Méthodes de collecte de données	• Questionnaire • Entretiens semi-directifs	• Questionnaire • *Focus group* (questions en éventail)
Objectifs	• Description et analyse d'une population d'après un échantillon exemplaire	
Thèmes des questions	• Titre des chansons (question ouverte) • Critères de choix	• Catégories de chants • Auteurs-compositeurs-interprètes • Critères de choix (question en éventail)
Participants	• 935 enseignants du primaire	• 104 professeurs d'éducation musicale de collège
Échantillon	• Échantillon de type non probabiliste, représentativité exemplaire	
Traitement des données	• Approche qualitative	• Approche quantitative et qualitative (mixte)
Logiciels	• Lime survey	• Lime survey • SPSS

été réalisés ensuite auprès de 30 enseignants qui ont accepté de poursuivre l'enquête afin de recueillir les raisons de leur choix pour chacune des chansons mentionnées. C'est le critère de la *saturation* qui nous a amené à limiter les entretiens au nombre de 30 (Dépelteau 2003, 234)[5]. Notons qu'en janvier 2011, on dénombrait 330 868 instituteurs et professeurs des écoles primaires[6] enseignant dans le premier degré public en France (Quéré 2012).

Quant au questionnaire envoyé dans les collèges, 104 des 1 020 professeurs d'éducation musicale de collège que comptent les 4 académies enquêtées en 2010[7] lui ont répondu. Dans le questionnaire, les enseignants devaient :

1. Classer en ordre décroissant les 13 grandes catégories proposées[8], en fonction de la fréquence à laquelle les chants qui s'y rattachent sont interprétés (question en éventail ouvert) ;
2. Cocher parmi les 119 auteurs-compositeurs-interprètes (ci-après désignés par l'acronyme ACI), puis parmi les 34 interprètes et enfin parmi les 34 groupes de chanson française proposés, ceux qui sont interprétés (questions en éventail ouvert) ;
3. Citer les auteurs-compositeurs-interprètes chantés que les enseignants rattachent à la chanson anglophone (question ouverte) ;
4. Classer en ordre décroissant les 12 critères de choix proposés que les enseignants privilégient pour retenir tel ou tel auteur (question en éventail ouvert). La liste de ces critères de choix avait été élaborée grâce à la méthode du *focus group* (entretien de groupe ou groupes de discussion[9]) lors de stages de formation continue. La terminologie liée spécifiquement aux récents program-

[5] On considère qu'il y a *saturation* lorsque les déclarations des interviewés ne varient plus et n'apportent plus de nouvelles informations pour l'enquête, même si le nombre de sujets dans l'échantillon augmente.

[6] Les enseignants du premier degré nommés « instituteurs » jusqu'à la réforme de l'enseignement sous le ministère Jospin (1989) ont, à partir de 1990, été recrutés avec le statut de professeurs des écoles au niveau licence (trois ans après le baccalauréat) au lieu du niveau baccalauréat précédemment. De ce fait, depuis cette date, enseignent à l'école primaire des instituteurs (recrutés avant 1990) et des professeurs des écoles (recrutés à partir de 1990). Ces intitulés différents correspondent à un même corps de métier.

[7] En 2012, en France métropolitaine et dans les départements d'Outre-Mer, la population des enseignants d'éducation musicale et de chant choral au collège s'élevait à 5 976 (Quéré 2012, 303).

[8] Voici les catégories proposées : chanson française de 1945 à nos jours, chanson française de 1900 à 1945, chanson de langue anglaise du XX^e siècle, répertoire savant de 1945 à nos jours, répertoire savant de 1900 à 1945, répertoire savant romantique, répertoire savant du XVIII^e siècle, répertoire savant baroque, répertoire savant de la Renaissance, répertoire savant du Moyen Âge, jazz, répertoire traditionnel français ou autre que français, et autre répertoire (question ouverte développée par la suite).

[9] La méthode du *focus group* développée aux États-Unis dans les années 1940 permet, par exemple, de recueillir assez rapidement des données pour construire un questionnaire ou un entretien d'enquête. Ainsi, 60 enseignants de trois académies différentes ont été questionnés à l'oral, à ce sujet.

mes de 2008 a volontairement été laissée de côté, afin d'éviter les phénomènes de désirabilité sociale[10].

Il ne s'agissait pas d'entrer dans le détail des niveaux de classes (6e, 5e, 4e ou 3e) auxquels tel répertoire est chanté, ni de demander le titre des œuvres, car la liste aurait été trop longue. Nous aurions risqué de dissuader les enseignants. Des entretiens sont toujours en cours auprès d'enseignants de collège pour compléter les informations relatives aux titres retenus, au moins en ce qui concerne les principaux ACI choisis par les enseignants.

Dans les deux études, les échantillons sont de type non probabiliste, c'est-à-dire fondé sur un appel au volontariat des enseignants. On peut les considérer comme exemplaires[11] plutôt que représentatif, si l'on se réfère aux travaux de Dépelteau, dans le sens qu'ils ont valeur d'exemple et si dans le cas où ces exemples se répètent et reflètent donc des tendances générales, ils en deviennent exemplaires (2003, 222-234).

Spécificités et grandes tendances communes

Même si les questions posées n'étaient pas tout à fait formulées de la même manière pour les enseignants d'école primaire et ceux de collège, pour les raisons invoquées plus haut, la comparaison des résultats généraux des deux enquêtes permet de mettre en évidence les spécificités liées au premier et au second degré mais également les répertoires communs (voir le tableau 2).

Ainsi, au primaire, la majorité des œuvres vocales enseignées appartiennent au répertoire de la chanson pour enfants, que ce soit celui des chansons traditionnelles (« Pirouette cacahuète », « À la claire fontaine », « Une souris verte »), mais aussi, et surtout, des chansons d'auteurs spécialisés dans le répertoire pour enfants. Parmi les plus cités, on trouve Henri Dès et Anne Sylvestre, mais aussi d'autres auteurs investis plus récemment dans l'écriture et l'interprétation de ce même répertoire, comme Éric Louvier, Aldebert et Jean Nô. Ce répertoire de la chanson pour enfants, même s'il diminue entre le cycle 1 (élèves de 2/3-5 ans) et le cycle 3 (élèves de 8-10 ans), est totalement absent au collège (élèves de 11-15 ans) ; du moins, c'est ce qu'on peut induire des réponses de la partie ouverte de la question en éventail. En revanche, dans une moindre mesure (et donnés ici dans l'ordre décroissant), le jazz, la chanson française d'avant 1945, ou encore le répertoire savant (du Moyen Âge au xxe siècle) seraient davantage enseignés au collège (voir le tableau 2).

En dehors du fait que la chanson pour enfant est absente au collège, l'ordre d'importance donné aux grandes catégories est le même : ainsi, le répertoire de la chanson française et celui de langue anglaise sont communs, seules leurs proportions respectives diffèrent.

La chanson traditionnelle, qu'elle soit surtout française et/ou régionale à l'école primaire ou plutôt étrangère au collège, vient ensuite. Elle est suivie, dans les deux cas, par un répertoire savant, plutôt rare à l'école primaire et nettement plus développé au collège[12]. Ainsi, dans l'ordre, on retrouve, au quatrième rang des réponses, le répertoire du Moyen Âge, au cinquième rang, le répertoire savant post 1945, au sixième rang, le classique, et au septième rang, le baroque. En ce qui concerne les résultats obtenus au collège, étant donné que la question posée exigeait de classer par ordre d'importance les catégories proposées, nous avons complété l'analyse des fréquences par une analyse des rangs de moyenne[13] de 1 à 5 et de 1 à 11 (n-1) : cette dernière analyse nuance la première en montrant que parmi les 13 catégories proposées (dont une était ouverte), le jazz, la chanson traditionnelle et la chanson française d'avant 1945 sont également représentatives des choix des enseignants (le rang de moyenne oscille entre 2,4 et 3,4). Tout en étant à la marge, ce sont ensuite les répertoires du Moyen Âge ($\overline{Rg}$=3,6), de l'époque romantique ($\overline{Rg}$=4,4) et de la Renaissance ($\overline{Rg}$=4,8) qui demeurent les plus représentatifs des répertoires savants.

Quel que soit le type d'analyse des données pratiqué, ces résultats généraux montrent très largement, aux deux degrés, la prééminence de la chanson, qu'elle soit française, anglophone ou encore traditionnelle, qui l'emporte sur un répertoire plus savant, toutefois loin d'être absent au collège,

[10] Le phénomène de désirabilité sociale fait référence à la volonté d'être en conformité avec ce que la société au sens large attend de nous. Ce phénomène est considéré comme un *biais*, en ce sens que certains interviewés peuvent varier leurs réponses pour apparaître en conformité avec ce que la société attend d'eux. Dans le cas où l'intervieweur interroge directement un enseignant au sujet des programmes, il peut être difficile pour ce dernier de montrer qu'il ne les respecte pas, ou plus simplement, qu'il n'y fait pas référence, alors que c'est le contrat qui le lie à l'élève. L'interviewé peut être amené à varier ses réponses pour montrer une pratique conforme aux programmes, ou se présenter sous un jour favorable aux yeux des autorités qui pourraient être amenées à lire les résultats de l'enquête.

[11] Ce type d'échantillon est utile dans les recherches qualitatives, notamment pour les études de cas. La taille de l'échantillon exemplaire est surtout déterminée par le critère de saturation (Dépelteau 2003, 234). En d'autres mots, les chercheurs arrêtent de collecter des observations lorsque l'ajout de cas ne semble plus apporter d'informations nouvelles sur le sujet de l'étude.

[12] On entend comme faisant partie du répertoire savant, par exemple, « Va pensiero », extrait de *Nabucco* de Verdi, l'air du marin « Come away » tiré de *Didon et Enée,* de Purcell, l'air « Vi ricorda » tiré de l'*Orfeo* de Monteverdi, la cavatine de Barberine, « L'ho perduta » extrait de l'opéra *Le nozze di Figaro* de Mozart, l'air de Don Giovanni « Deh, vieni alla finestra » extrait du *Don Giovanni* de Mozart (données recueillies lors d'entretiens avec des enseignants de collège).

[13] La statistique du *meilleur rang moyen* permet d'évaluer le potentiel d'une donnée à représenter l'échantillon auquel elle appartient : c'est la donnée qui a le plus petit rang moyen qui est la plus représentative de l'échantillon des enseignants qui ont répondu (De Runz et al. 2007).

Tableau 2 : Catégories de répertoires vocaux abordés à l'école primaire et au collège exprimées en pourcentage ou en rang.

École primaire (3-10 ans)	Collège (11-15 ans), fin de la scolarité obligatoire
• 59,7 % de chansons pour enfants, y compris les comptines • 27,3 % de chansons françaises et anglophones • 12 % de chansons traditionnelles étrangères ou régionales françaises • 0,7 % de chants du répertoire savant	• 1er rang : la chanson française post 1945 (100 % des enseignants la placent en 1er rang de réponse) • 2e rang : la chanson anglophone • 3e rang : le jazz, la chanson française avant 1945 • 3e rang : la chanson traditionnelle étrangère (autre que française) • 4e rang : le répertoire vocal du Moyen Âge • 5e rang : le répertoire vocal savant post 1945 • 6e rang : le répertoire de l'époque classique • 7e rang : les œuvres vocales baroques

surtout si l'on totalise les scores des différentes périodes, du Moyen Âge à nos jours.

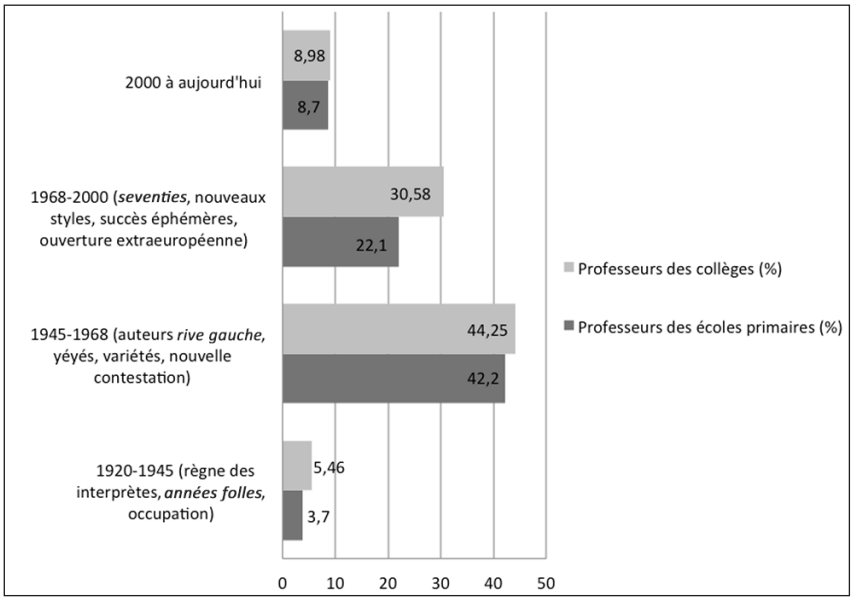
Le répertoire prédominant des auteurs-compositeurs-interprètes de la chanson française de la période de 1945 à 1968

Les résultats (voir la figure 1[14]) montrent un répertoire commun au primaire et au secondaire : celui de la chanson française et en particulier les œuvres des auteurs-compositeurs-interprètes (ACI). C'est ce répertoire[15] que nous choisissons maintenant d'analyser plus en profondeur.

Le traitement par catégorisation puis la comparaison de l'ensemble des réponses aux questions concernant les titres d'œuvres interprétées (à l'école primaire) et les noms d'ACI et de groupes dont leurs pièces sont chantées (au collège) montrent très largement la suprématie, dans les deux degrés, des œuvres composées par les ACI actifs entre 1945 et 1968[16]. Il s'agit entre autres des chansons d'ACI de la *rive gauche* parisienne, comme Georges Brassens, Boby Lapointe, Serge Gainsbourg, Claude Nougaro, Charles Aznavour et Nino Ferrer.

Au sein de cette catégorie, on note toutefois que les chants de certains ACI (dont Hugues Auffray et Pierre Perret) sont proportionnellement plus choisis à l'école primaire tandis que les œuvres d'autres ACI (comme Brassens, Gainsbourg et Nougaro) le sont plus au collège (voir la figure 2).

Figure 1 : Pourcentages d'enseignants du primaire et du collège qui déclarent faire chanter des œuvres d'auteurs-compositeurs-interprètes (ACI) de 1920-1945, 1945-1968, 1968-2000 et 2000 à aujourd'hui. Cette catégorisation en périodes historico-sociologiques est fondée sur les travaux de Fontana (2007).

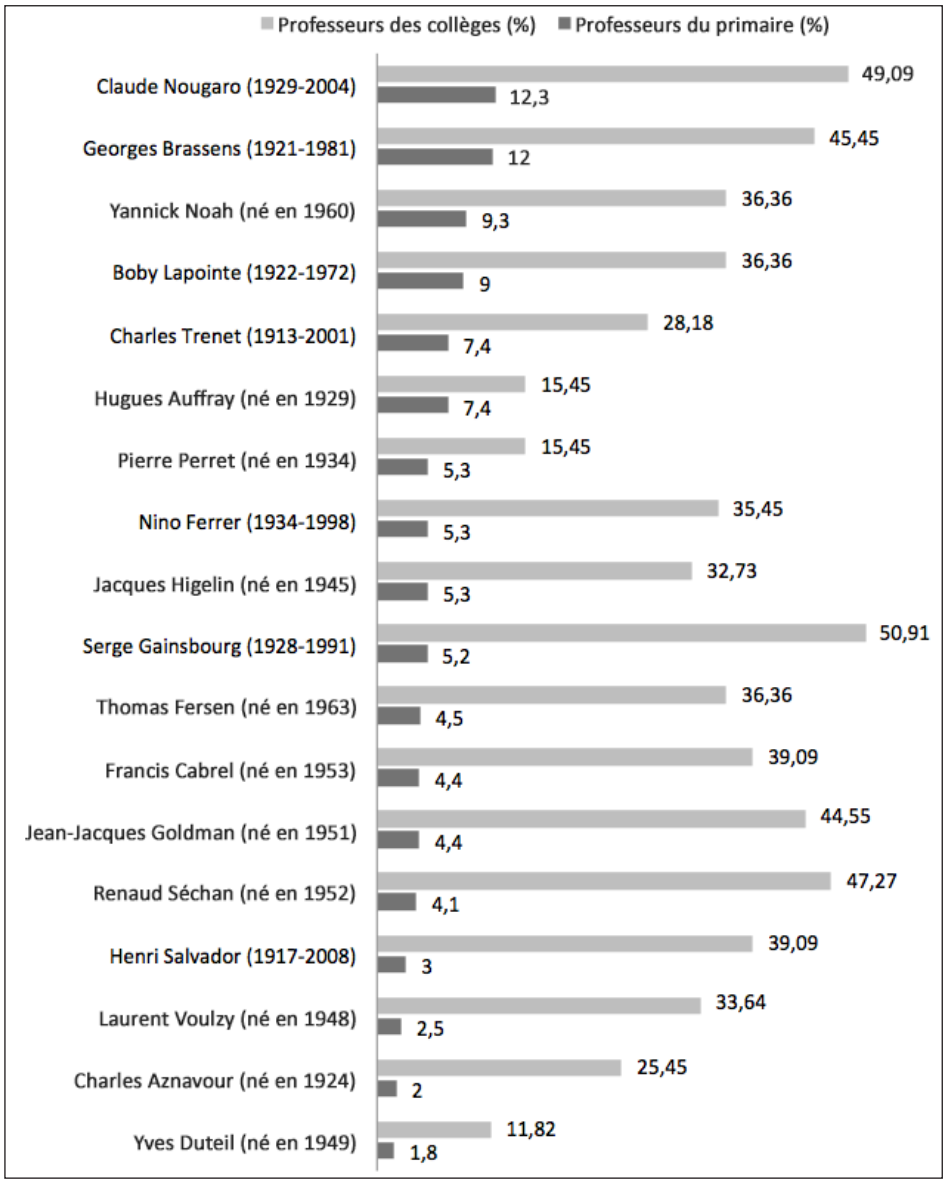


[14] Nous faisons figurer dans la figure 1, entre parenthèses, quelques caractéristiques des catégories retenues.

[15] Le lecteur intéressé par une approche générale de la chanson française pourra se référer aux ouvrages de Louis-Jean Calvet (2006) et Cécile Fontana (2007) ou encore celui co-écrit par Bertrand Bonnieux, Pascal Cordereix et Elisabeth Giuliani (2004) (voir la liste de références).

[16] Les ACI nés environ entre 1915 et 1945 sont regroupés dans cette catégorie. Plus précisément, les auteurs que nous classons sous l'étiquette *rive gauche* sont nés entre 1915 et 1930, tandis que les ACI du mouvement *yéyé* et ceux qui incarnent la nouvelle contestation liée à l'année 1968 sont nés entre 1930 et 1945.

Figure 2: Pourcentages d'enseignants du primaire et du collège qui déclarent faire chanter des chansons des auteurs-compositeurs-interprètes (ACI) parmi les plus cités.



Les répertoires des ACI comme Jacques Brel, Boris Vian, Barbara, Léo Ferré et Gilbert Bécaud, ou encore ceux des interprètes comme Jane Birkin, Bourvil, Juliette Greco, Dalida et Michel Vaucaire semblent être seulement chantés au collège. D'une manière générale, lorsqu'il s'agit de la chanson française, les enseignants du primaire comme ceux du collège choisissent majoritairement des pièces composées par des ACI actifs dans les années 1945-1968. On note toutefois une préférence des enseignants du premier degré (23 % contre 10 %) pour le répertoire des années 1958-1968 et plus particulièrement les chansons adoptant une esthétique *yéyé et variété*.

Les réponses concernant la catégorie des chansons composées dans les années 1968-2000 témoignent d'une plus grande disparité entre les deux degrés. Des œuvres d'ACI comme Jacques Higelin et Francis Cabrel sont communes aux deux degrés. En revanche, un grand nombre de pièces d'ACI comme Jacques Dutronc, Eddy Mitchell, Michel Polnareff, Françoise Hardy et Brigitte Fontaine sont seulement interprétées au collège et le répertoire de Joe Dassin est davantage chanté à l'école primaire (malgré tout, 14 % des enseignants de collège choisissent d'enseigner certaines de ses chansons).

En ce qui concerne le répertoire actuel (composé depuis les années 2000), on note une plus grande diversité au collège qu'au primaire. Au collège, on retrouve en effet des œuvres d'ACI tels Bénabar, Calogero, Renan Luce, Corneille, Camille, Sanseverino, Juliette, Cali, M, Jeanne Cherhal, Anaïs, La grande Sophie, Vincent Delerm et Hervé Suhubiette, alors qu'à l'école primaire le répertoire spécifique se limite

aux pièces de Grégoire et d'Indochine. Mais on chanterait proportionnellement autant à l'école primaire qu'au collège ce type de répertoire. Les œuvres de Thomas Fersen et de Yannick Noah se retrouvent aux deux degrés.

Enfin, on remarque que les répertoires des artistes des *années folles* et des années d'occupation retiennent moins l'attention des enseignants, tant du premier que du second degré. Ce sont alors davantage les chants popularisés par certains interprètes que les pièces d'ACI de ces périodes qui sont choisis pour être interprétés et ce, surtout au collège. Si les œuvres d'ACI comme Charles Trenet, Francis Lemarque, Misraki et Mireille sont chantées, une large place est aussi occupée par les répertoires des interprètes de l'époque : Édith Piaf, Maurice Chevalier, Yves Montand, Fréhel, Fernandel et Jean Sablon.

La comparaison des répertoires déclarés montre des similitudes, comme la présence d'ACI communs dans les deux degrés (voir la figure 2). Elle met aussi en évidence un répertoire de la chanson française beaucoup plus développé au collège, à la fois quantitativement et qualitativement (du point de vue de la diversité des noms retenus).

Les enseignants choisissent une chanson plutôt qu'un artiste

La forme de la question adressée aux professeurs de l'école primaire permet de connaître les titres des œuvres enseignées. Les réponses obtenues confirment que les enseignants du primaire utilisent seulement un ou deux titres du répertoire de plusieurs ACI, à l'exception d'Henri Dès et d'Anne Sylvestre (Maizières 2014). Même pour les ACI dont trois chansons ou plus sont interprétées dans les écoles primaires – comme Hugues Auffray, Jacques Higelin, Boby Lapointe et Claude Nougaro –, c'est principalement une de leur chanson qui est enseignée : « Armstrong[17] » dans le cas de Nougaro, « La maman des poissons » dans celui de Lapointe, « Santiano » pour Auffray et « La croisade des enfants » pour Higelin. Ces résultats confirment une étude exploratoire auprès de 26 enseignants qui donnaient déjà l'avantage à ces mêmes titres (Maizières 2012). En conséquence, si Auffray, Higelin, Lapointe et Nougaro se trouvent en tête des ACI proposés par les enseignants, c'est essentiellement pour les chansons mentionnées ci-dessus. Il semble que les enseignants du primaire choisissent des chansons précises et non le répertoire spécifique d'un ACI ou une catégorie musicale particulière. Les réponses concernant les critères de choix confirmeront cette hypothèse.

Les résultats de l'enquête montrent également que le chant à l'école primaire s'inscrit dans une certaine tradition. Les chansons enseignées sont, pour la plupart, des chansons relativement anciennes (Maizières 2014). En plus des chansons de tradition enfantine, comme « À la claire fontaine » ou « La souris verte » et des chansons patriotiques, comme « La Marseillaise » et « Le chant des partisans », des œuvres d'ACI tels Graeme Allwright, Hugues Auffray, Boby Lapointe et Steve Waring sont chantées dans les écoles primaires depuis plus de 30 ans (Bustarret 1986). Ainsi, si l'on se réfère uniquement aux vingt chansons françaises les plus citées, deux datent des années 1940 (le « Chant des partisans[18] » et « Petit papa Noël[19] »), neuf des années 1960-1970 (« Vive le vent[20] », « Armstrong[21] », « La maman des poissons[22] », « Santiano[23] », « Le lion est mort ce soir[24] », « Petit garçon[25] », « Champs Élysées[26] », « Les copains d'abord[27] » et « Le jazz et la java[28] »), deux des années 1970-1980 (« Lily[29] » et « Les petits papiers[30] »), deux des années 1980-1990 (« La croisade des enfants[31] » et « Il faudra leur dire[32] ») et cinq seulement ont été composées entre 1999 et 2008 (« La chauve-souris[33] », « J'ai demandé à la lune[34] », « Les lionnes[35] », « Aux arbres citoyens[36] » et « Toi+moi[37] ») (Maizières 2014).

[17] Paroles de Nougaro, musique et arrangement de Maurice Vander sur un air traditionnel (1966).
[18] Paroles de Joseph Kessel et Maurice Druon, musique d'Anna Marly (1942).
[19] Paroles de Raymond Vincy, musique d'Henri Martinet, interprétée par Tino Rossi (1946).
[20] Chanson d'origine américaine, dont le texte a été adapté en français par Francis Blanche en 1960.
[21] Parles de Claude Nougaro et musique de Jacques Datin (1967).
[22] Paroles et musique de Boby Lapointe (1969).
[23] Paroles et musique d'Hugues Auffray (1961).
[24] Chanson d'origine africaine, adaptée et popularisée en France par Henri Salvador en 1962.
[25] Adaptation en français par Graeme Allwright en 1968 de la chanson « Old Toy Trains » de Roger Miller.
[26] Composée par Michael Wilshaw avec des paroles de Pierre Delanoë et interprétée en 1969 par Joe Dassin.
[27] Paroles et musique de Georges Brassens (1964).
[28] Paroles de Claude Nougaro et musique de Jacques Datin (1962).
[29] Paroles et musique de Pierre Perret (1977).
[30] Paroles et musique de Serge Gainsbourg, interprétée par Régine (1972).
[31] Paroles et musique de Jacques Higelin (1985).
[32] Paroles et musique de Francis Cabrel (1986).
[33] Paroles et musique de Thomas Fersen (1999).
[34] Paroles et musique du groupe Indochine (2002).
[35] Paroles et musique de Yannick Noah (2000).
[36] Paroles et musique de Yannick Noah (2006).
[37] Paroles et musique de Grégoire (2008).

Quant aux enseignants de collège, on ne sait pas s'ils choisissent leur répertoire en fonction des chansons ou des ACI car les questions à la collecte de données ne portaient pas spécifiquement sur les titres des œuvres. Néanmoins, on peut écarter l'idée que le choix spécifique d'un ACI soit une variable déterminante ou représentative puisque les enseignants de collège décrivent en général le répertoire vocal qu'ils enseignent selon les types ou les courants musicaux. En effet, le compositeur de la chanson est, par ordre d'importance, le huitième critère de choix. D'après les 20 premiers entretiens, il appert que les enseignants choisissent d'abord une chanson particulière. Mais au-delà de ces chansons fréquemment citées, les enseignants élargissent considérablement leurs choix. Contrairement aux enseignants du primaire qui sélectionnent généralement seulement une ou deux œuvres d'un ACI, leurs collègues des collèges enseignent plusieurs pièces d'un même ACI. Par exemple, les onze chants suivants de Gainsbourg sont interprétés dans les collèges : « Le poinçonneur des lilas » (1952), « La chanson de Prévert » (1961), « Accordéon » (1962), « Chez les yéyés » (1963), « Couleur café » (1964), « La javanaise » (1968), « Comic Strip » (1968), « Initial BB » (1968), « Jane B » (1969), « Baby alone » (1983), « Fuir le bonheur de peur qu'il ne se sauve » (1983). Dans le cas de Gainsbourg, ce sont plutôt les chansons de début de carrière qui sont choisies. Pour Nougaro, les pièces sélectionnées par les enseignants de collège sont « Le cinéma » (1962), « Le rouge et le noir » (1962), « Le jazz et la java » (1962), « Une petite fille » (1962), « Bidonville » (1966), « L'amour sorcier » (1966), « Sing sing song » (1966), « À bout de souffle » (1966), « Armstrong » (1966), « La pluie fait des claquettes » (1969), « Brésilien » (1977), « Le coq et la pendule » (1980), « Rimes » (1981), « Bleu blanc blues » (1985), « Nougayork » (1987), « L'irlandaise » (1993), « Les pas » (1997), « Une rivière des Corbières » (1997), « Comme l'hirondelle » (1997), « Si cigales m'étaient contées » (1997) et « Jet set » (2000). En ce qui concerne Nougaro, les choix se répartissent sur l'ensemble de sa carrière. On peut aussi relever, en guise d'exemples de cet élargissement des choix par rapport à ceux qui sont fait à l'école primaire, « Pars » (1978), « Champagne » (1979), « Tête en l'air » (1979), « La ballade de chez Tao » (1982) et « Tombé du ciel » (1988) de Jacques Higelin.

Un répertoire relativement stable mais en évolution

Les résultats des deux enquêtes montrent un répertoire de *référence* qui semble stable. Le répertoire d'un certain nombre d'ACI (dont Aznavour, Brassens, Cabrel, Ferrer, Fersen, Gainsbourg, Lapointe, Nougaro et Renaud ; revoir la figure 2) semblent appartenir de façon durable au corpus d'œuvres enseignées depuis la maternelle jusqu'au collège.

Les résultats montrent aussi un répertoire qui est en évolution dans le sens où les choix semblent tenir compte d'une forme d'actualité, c'est-à-dire que les enseignants font apprendre à leurs élèves des compositions qui n'existaient pas quelques années auparavant ; en témoignent les œuvres composées après les années 2000. Au primaire, cette évolution se traduit surtout dans la catégorie *Chansons pour enfants* par l'enseignement d'œuvres enfantines récemment composées et, dans une moindre mesure, par l'inclusion dans la catégorie *Chansons françaises* de pièces actuelles de Grégoire, Noah et Ridan. Les enseignants de collège, quant à eux, élargissent leurs répertoires en sélectionnant des chansons françaises actuelles d'ACI nés dans les années 1970-1980 comme Calogero (né en 1971), M (Matthieu Chedid, né en 1971), Corneille (né en 1977), Camille (née en 1978), Jeanne Cherhal (née en 1978) et Renan Luce (né en 1980). Ils étendent également leurs choix à des pièces composées par des groupes créés dans les années 1990 comme Sinsemilla (1990), Kyo (1994), Louise Attaque (1994), Tryo (1995), Mickey 3D (1996), La rue Ketanou (1996) et Superbus (1999).

Les critères de choix

Interrogés directement lors des entretiens, 30 enseignants du primaire déclarent majoritairement que leur choix est lié à :

- leur goût personnel : « La chanson "Mister jazz" est pas mal aussi. Elle est assez rythmée avec de belles harmonies jazzy ; j'aime bien. Donc, je leur transmets mon virus » (E5[38]),
- leur connaissance de la chanson : « Je fais souvent "Santiano" : c'est très classique, mais je joue ce que j'ai dans les doigts » (E2),
- leur capacité à l'enseigner : « Des chansons faciles à placer où je pouvais facilement placer moi aussi ma voix » (E15), compte tenu que ces mêmes critères s'appliquent aux élèves, soit :
  - ✧ le goût des élèves : « Le refrain [du "Pouvoir des fleurs" de Laurent Voulzy] leur plaît beaucoup […] elle a une capacité malgré tout sur les enfants et, même moi quand je leur apprends, un petit peu sur l'émotionnel » (E9) et
  - ✧ leurs capacités à apprendre la chanson : « On a fait "Champs Élysées", les "Daltons", parce que c'est facile à chanter, c'est abordable, c'est pas trop dur à chanter » (E4).

[38] Les entretiens sont numérotés dans l'ordre de leur réalisation : E1, E2, E3, etc.

Cela revient à désigner le facteur « chanson qui marche », et le terme est couramment utilisé comme un critère dominant : « Y'a aussi Édith Piaf, "L'homme à la moto", ça, ça marche bien […], Higelin, ça marche bien » (E18), à propos de « La croisade des enfants ».

On notera enfin que ces critères sont reliés par un facteur commun, celui du plaisir. On enseigne et on apprend des chansons qui plaisent et que l'on chante facilement : « J'aime beaucoup "Makotoudé" et c'est quelque chose qui en plus plaît beaucoup aux enfants, donc ils adhèrent tout de suite, ça les mets en condition pour attaquer une année de chants » (E25).

Un autre critère serait celui d'un choix guidé par un projet, auquel cas les critères précédents (familiarité et accessibilité) ont toujours cours. S'y ajoutent alors la question des paroles, notamment avec des thèmes liés à l'environnement et à l'égalité.

Les enseignants de collège, interrogés quant à eux par une question en éventail ouvert, font état de logiques de choix liées à une variable principale, suivie par deux variables aussi importantes l'une que l'autre :

1. les notions musicales ou composantes musicales – si l'on reprend la terminologie des programmes de collège entre 1995 et 1998 (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche 1995, 1997 ; Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie 1998) ou encore les connaissances dans les programmes mis en œuvre depuis 2008 (Ministère de l'Éducation nationale 2008a, 2008b) – constitutives du chant choisi : par exemple, une écriture monodique *versus* polyphonique, la présence d'un bourdon, d'une basse obstinée, d'une marche mélodique, d'une structure particulière, etc. ($\overline{Rg}$ 1 à 5 =2,60) ;
2. la faisabilité vocale du chant, par les élèves, d'un point de vue technique ($\overline{Rg}$ 1 à 5 =2,80) ;
3. les préférences musicales de l'enseignant et les émotions ou sentiments que peuvent susciter une œuvre ($\overline{Rg}$ 1 à 5 =2,80).

En effet, l'analyse des fréquences mais également le calcul de la statistique du rang moyen (De Runz et al. 2007) montrent très nettement l'importance de ces trois variables, au détriment par exemple du genre musical, des découvertes récentes qu'aurait pu faire l'enseignant, de l'époque de la composition, du lien avec le programme d'histoire, du compositeur ou de ce que l'enseignant considérerait comme un chef-d'œuvre.

En outre, les réponses à la question laissée ouverte nous permettent de compléter cette analyse et de relativiser le poids des variables proposées dans la question en éventail, même si ces variables ont été déterminées par la méthode du *focus group*. Cependant, bien que 50 participants, soit plus de 40 pour cent des 104 enseignants de collège interrogés, aient répondu à cette question ouverte, le décompte des fréquences de réponses montre que ces critères demeurent malgré tout à la marge : il s'agit en premier lieu pour 9 enseignants de critères liés cette fois à la sensibilité, aux demandes et aux goûts des élèves ou à ce que l'enseignant suppose savoir du goût des élèves, comme le démontre le sujet E32 : « J'essaye surtout de savoir si mes élèves les plus difficiles (et ils sont très nombreux) vont accepter facilement ce chant ». En deuxième position, c'est le rapport au texte qui est privilégié (7 occurrences), le sens qui en découle, les références historiques induites et la question de la langue, mais également les objectifs de la séquence ou les compétences développées par la chanson choisie. La possibilité de produire un arrangement instrumental adapté au niveau des élèves est envisagée en troisième position (3 occurrences).

En apparence, les critères de choix sont donc assez différents, mais les réponses à la question ouverte des enseignants de collège semblent rejoindre les critères de leurs collègues du primaire qui déclarent des choix davantage liés au goût, au plaisir et à la faisabilité plutôt qu'aux enjeux didactiques. Dans les deux cas, on fait d'abord ce qui « marche »[39].

Variables explicatives et hypothèses quant à l'origine du corpus des chansons enseignées

Poids du goût personnel et de la formation continue des enseignants du primaire

En ce qui concerne les enseignants du premier degré, les réponses aux questions ouvertes relatives aux raisons pour lesquelles ils ne citent pas les titres et les objectifs de l'activité suggèrent l'importance des outils didactiques diffusés lors des stages de formation continue par les conseillers pédagogiques en éducation musicale (CPEM) ou lors des rencontres chorales. De même, l'étude des principaux outils que les enseignants déclarent utiliser – comme les répertoires des *Écoles qui chantent* et les sites académiques – confirme la place importante des chansons les plus citées dans ces répertoires : l'hypothèse est validée, notamment dans le cas des enseignants qui intègrent un projet inter-école ou interclasses.

[39] En ce qui concerne les professeurs de collège, même si nous n'avons pas comptabilisé cette dimension dans les réponses, nous pouvons signaler qu'elle apparaît fréquemment dans les entretiens.

Les différents résultats mettent en évidence la stabilité du répertoire depuis un certain nombre d'années, si on le compare avec les chansons répertoriées en 1980 par Bustarret (1986). On peut émettre l'hypothèse que le répertoire chanté par les enseignants durant leur scolarité influence leurs choix pour la classe.

En ce qui concerne le poids déterminant du goût personnel des enseignants pour la chanson française, il semble se confirmer en regard des résultats d'une autre enquête menée en 2006, selon laquelle les enseignants de l'échantillon (n=1022) déclaraient leur préférence pour la chanson française qu'ils étaient nombreux (82 %) à écouter au moins hebdomadairement (Maizières 2009).

Liens inversés entre les préférences et les choix des enseignants de collège

Selon la présente enquête, les enseignants de collège déclarent choisir le répertoire vocal qu'ils enseignent en fonction, notamment, de leurs préférences musicales (3e variable). Or, si l'on tient compte des résultats d'une précédente enquête menée en 2005 (n=191), il s'avère que le poids des préférences ou des goûts personnels est à nuancer (Tripier-Mondancin 2008b, 2011). En effet, les goûts des enseignants de collège pour (1) les musiques savantes tonales, puis, dans l'ordre décroissant, pour (2) les musiques dites populaires, se retrouvent exactement inversés au niveau des pratiques vocales déclarées puisque ces enseignants, questionnés en 2010-2011, font chanter en tout premier lieu des répertoires vocaux issus des catégories de la chanson. Comment une telle inversion peut-elle s'expliquer ?

Hypothèse du lien entre prescriptions, partenariats institutionnels et choix des enseignants de collège

Il est possible que les *minima* prescrits dans les récents programmes d'août 2008 en ce qui concerne les différentes catégories mentionnées plus haut (voir le troisième paragraphe du cadre théorique) aient eu un impact sur les pratiques déclarées. En effet, le rapport calculé entre les différentes catégories de répertoires, d'après l'ensemble des réponses, s'avère *quasi* identique aux *quotas* souhaités prescrits.

Au-delà des programmes officiels, divers partenariats nationaux ont été mis en place depuis quelques années[40] et plus récemment dans le cadre du plan national de formation continue des enseignants, au plus haut niveau entre, d'une part, l'Inspection générale et en particulier le groupe des Enseignements artistiques avec la Direction générale de l'enseignement scolaire et, d'autre part, le Centre national du patrimoine de la chanson des variétés et des musiques actuelles[41]. Ces actions peuvent expliquer à la fois les pratiques de classe déclarées, mais également la place qu'occupe la chanson dans les programmes de formation. On ne peut que remarquer les liens entre un grand nombre de critères énoncés par les enseignants de l'école primaire et du collège avec la définition du mot *chanson* que propose Vincent Maestracci, inspecteur général de l'Éducation nationale : « objet artistique à part entière sur lequel les élèves doivent apprendre à porter une oreille exigeante au-delà des modes de passage et des enthousiasmes éphémères » (Maestracci 2012, 2).

Hypothèse du lien entre la formation initiale et le choix des enseignants

On peut également penser que le fait que les enseignants de collège soient, avant même l'obtention du baccalauréat, à 97 pour cent instrumentistes plutôt que chanteurs[42] (seuls 8,9 pour cent se déclarent chanteurs même si une majorité participe à des activités chorales) les conduise à privilégier un répertoire vocal jugé *a priori* plus simple techniquement (c'est-à-dire la chanson) que le répertoire savant.

Enfin, l'hypothèse selon laquelle les répertoires chantés et joués dans le cadre hors scolaire[43] – tant par les enseignants de l'école primaire lorsqu'ils sont eux-mêmes musiciens que par les enseignants de collège – jouerait un rôle dans le choix des répertoires, semble quasi validée.

Discussion et conclusion : vers un *répertoire vocal scolaire* fondé sur les choix des enseignants

Alors que nous avons déjà mentionné qu'aucune liste précise de chants n'était imposée, ni même suggérée par l'institution dans ses textes de programmes, l'analyse des résultats des deux enquêtes, en dehors de certaines spécificités du répertoire vocal adopté depuis la maternelle jusqu'à la fin du collège, fait apparaître des similitudes fortes. Un certain nombre de pièces d'ACI pourraient bien constituer de manière durable un *répertoire scolaire*.

Cela n'exclut pas le choix de chansons plus récentes, voire même celles considérées comme représentatives d'une mode musicale, minoritaires en primaire, beaucoup plus nombreuses et diversifiées au collège. Pourtant, ces dernières sont rejetées en bloc par une proportion importante des enseignants du premier degré qui ont répondu à l'enquête. À la question des chansons qu'ils excluent de

[40] Francofolies – Les enfants de la Zique et l'association Tous pour la musique4 – Chansons'prim5.
[41] La convention a été renouvelée avec le Hall de la chanson à Marseille en 2008 et à Paris en 2012.
[42] Dans le sens qu'ils auraient travaillé la voix individuellement au-delà des pratiques vocales collectives.
[43] Chansons chantées et jouées dans un contexte familial, avec des amis, dans le cadre de groupes, de chorales, d'associations, etc.
[44] Réponse à la question ouverte : « Quelles sont les chansons que vous ne faites pas chanter dans votre classe ? »

leur répertoire, une des répondants a écrit : « Je n'apprends pas aux enfants des chansons que l'on entend à la radio, partant du principe qu'ils les connaissent déjà. Je préfère leur apporter autre chose, quitte à aller chercher dans un répertoire plus ancien » (E254)[44].

Les critères de choix sont assez différents en apparence, mais les réponses complémentaires des enseignants de collège semblent rejoindre les critères des enseignants du primaire qui déclarent des choix davantage liés au goût et aux préférences, au plaisir et à la faisabilité, plutôt qu'aux intentions didactiques.

Même si les résultats de ces deux études exploratoires nous amènent à nous poser un certain nombre de questions, la comparaison nous est apparue intéressante. La description du répertoire chanté dans les écoles de la maternelle jusqu'à la fin du collège permet d'approcher une forme de connaissance du réel de la classe. La comparaison permet aussi de faire émerger une continuité didactique logique. La démarche inductive employée semble la plus appropriée à ce type d'étude exploratoire et donc à l'émergence d'hypothèses intéressantes.

Pour autant, nous en mesurons les limites. Dans les deux cas, les échantillons ne sont pas représentatifs, les résultats ne sont donc pas généralisables. Toutefois, le croisement avec des études exploratoires antérieures témoigne de la stabilité de ces résultats (Bustarret 1986 ; Maizières 2012). Soulignons les limites de la démarche comparative dans le recueil des données et de l'analyse : en raison des caractéristiques des enseignants observés (spécialistes au collège et généralistes à l'école primaire), les questions devaient être formulées différemment pour ne pas générer d'erreur d'interprétation.

La comparaison des deux études montre que le rapport au savoir musical chanté n'est pas si différent entre des enseignants généralistes et des enseignants d'éducation musicale de collège lorsqu'il s'agit d'enseigner la pratique du chant à l'école. De plus, cette comparaison réactualise les travaux de Bustarret (1986) mentionnés plus haut et complète en partie l'étude menée par Leroy (2015). Elle apporte une réponse à la question du sens de ces activités et à la question des répertoires vocaux qui ne seraient pas abordés seulement pour eux-mêmes ou pour renforcer la cohésion du groupe (Leroy 2009). Ces répertoires visent aussi à transmettre des connaissances, des notions musicales ainsi qu'à mettre en œuvre des pratiques vocales avec des chants adaptés aux capacités des élèves.

Des questions demeurent :

- Comment un répertoire de référence s'est-il *installé* à l'école alors que les programmes n'ont jamais imposé de répertoire ?
- Quelles sont les caractéristiques des auteurs, compositeurs, interprètes, mais surtout des chansons qui gardent la préférence des enseignants de l'école primaire et du collège depuis plusieurs décennies ?
- Les objectifs déclarés par les enseignants du primaire sont-ils véritablement ce qu'ils souhaitent mettre en œuvre ? Sont-ils déclarés par défaut afin de justifier *a posteriori* des pratiques, en l'absence de formation et de compétence permettant de mettre en œuvre autre chose ?
- Quelle pourrait être la place, en formation initiale et continue, de la réflexion autour des choix de répertoires ; choix fondés sur un ensemble de critères qui intègreraient à la fois le développement de la voix chantée, l'acquisition de notions, la qualité d'un texte et la diversité culturelle ?

RÉFÉRENCES

Alten, Michèle (1995). *La musique dans l'école primaire de Jules Ferry à nos jours,* Issy-Les-Moulineaux, Éditions EAP.

Bonnieux, Bertrand, Pascal Cordereix et Élisabeth Giuliani (2004). *Souvenirs, souvenirs... Cent ans de chanson française*, Paris, Gallimard et Bibliothèque nationale de France.

Bustarret, Anne (1986). *La mémoire enchantée : La pratique de la chanson enfantine de 1850 à nos jours*, Paris, Éditions ouvrières, coll. « Enfance heureuse », n° 47.

Calvet, Louis-Jean (2006). *100 ans de chanson française (1907-2007)* », Paris, L'Archipel.

Chevallard, Yves (1991). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage. 2e édition revue et augmentée, en collaboration avec Marie-Alberte Johsua.

Dépelteau, François (2011). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats*, Bruxelles, De Boeck Université. 2e édition.

De Runz, Cyril, Michel Herbin, Frédéric Blanchard, Laurent Hussenet, Valeriu Vrabie et Philippe Vautrot (2007). « Le vecteur de meilleur rang moyen : Une statistique pour l'analyse de données multidimensionnelles – Application au filtrage d'images couleurs », *Actes du 21e colloque GRETSI*, p. 97-100.

Fontana, Cécile (2007). *La chanson française : Histoire, interprètes, auteurs, compositeurs*, Paris, Hachette.

Jaujou, *Nicolas. (2002).* « Histoire de musiques catégorisations musicales et commerce biographique », *La revue des musiques populaires*, vol. 1, n° 1, p. 81-89.

Jaujou, Nicolas (2009). *Accords mineurs : De l'usage de catégories musicales*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux.

Johsua, Samuel (1996). « Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? », dans Michel Caillot et Claude Raisky (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique : Débats autour de concepts fédérateurs,* Bruxelles, De Boeck, p. 61-73.

Johsua, Samuel (1997). « Le concept de transposition didactique peut-il étendre sa portée au-delà de la didactique des sciences et des mathématiques ? », *Skholê*, n° 6.

Leroy, Jean-Luc (2009). « Les styles musicaux comme médiateurs culturels dans l'élaboration du sens musical. 1. Le concept de style musical », *Journal de recherche en éducation musicale,* vol. 8, n° 1 et 2, p. 7-50.

Leroy, Jean-Luc (2015, sous presse). « L'apprentissage de la voix chantée : Rapport d'enquête sur les "usages" dans le système éducatif et les représentations des enseignants. Regards des didactiques », *Acte du colloque Gridife*.

Maestracci, Vincent (2012). *Patrimoine et chanson : Séminaire national, Le Hall de la chanson*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale.

Maizières, Frédéric (2009). « Le rapport à la musique des enseignants du premier degré : Rapport personnel, rapport professionnel », thèse de doctorat, Université Nancy 2.

Maizières, Frédéric (2012). « Éducation musicale à l'école primaire : Quels savoirs enseignés ? », *Éduquer/Former*, n° 43, p. 13-34.

Maizières, Frédéric (2014). « Les répertoires vocaux enseignés à l'école primaire en France », *Recherche en éducation musicale,* n° 31, p. 1-22.

Martinand, Jean-Louis (1986). *Connaître et transformer la matière*, Paris et Berne, Peter Lang.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (1995). « Programme du cycle d'adaptation Éducation musicale : classe de 6e », *Bulletin officiel*, 28 décembre. Arrêté du 22 novembre.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (1997). « Programme du cycle central Éducation musicale », *Bulletin officiel*, 30 janvier. Arrêté du 10 janvier.

Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie (1998). « Programmes des classes de troisième des collèges Éducation musicale », *Bulletin officiel*, hors série n° 10, 15 octobre. Arrêté du 15 septembre.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2006). « Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation », *Journal officiel*, n° 160, 12 juillet.

Ministère de l'Éducation nationale (2008a). « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », *Bulletin officiel*, hors-série n° 3, 19 juin.

Ministère de l'Éducation nationale (2008b). « Programme d'enseignement d'arts plastiques et d'éducation musicale pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège », *Bulletin officiel spécial*, n° 6, 28 août. Arrêtés du 9-7-2008 et du 5-8-2008.

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative (2011). « Le chant choral à l'école, au collège et au lycée », *Circulaire n° 2011-155*, 21 septembre.

Perrenoud, Philippe (1998). « La transposition didactique à partir des pratiques : Des savoirs aux compétences ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n° 3, p. 487-514.

Quéré, Michel (dir.) (2012). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris, DEPP.

Suchaut, Bruno (2000). *La musique à l'école primaire : Analyse des pratiques enseignantes*, Dijon, Iredu-CNRS et Université de Bourgogne.

Tripier-Mondancin, Odile (2008a). « Textes officiels pour la chorale dans l'enseignement secondaire : Contradictions et valeurs par inférence, 1938-2002 ». *L'Éducation musicale*, n° 553-554, p. 18-22.

Tripier-Mondancin, Odile (2008b). « L'éducation musicale au collège depuis 1985 : Valeurs déclarées par des enseignants d'éducation musicale, genèse », thèse de doctorat, Université de Toulouse 2 Le Mirail.

Tripier-Mondancin, Odile (2010). *L'éducation musicale dans le secondaire : Attributs, formation des enseignants, instructions et programmes de collège, valeurs*, Paris, L'Harmattan.

Tripier-Mondancin, Odile (2011). « L'éducation au choix, évaluation des compositions musicales », dans Jean-Luc Leroy et Pascal Terrien (dir.), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale*, Paris, L'Harmattan, p. 125-138.

Tripier-Mondancin, Odile (2013). « Vers une didactique des pratiques vocales en collège : Répertoires déclarés être chantés en éducation musicale au collège », *Actes du colloque international AREF (Actualité de la recherche en éducation et en formation)*.

Tripier-Mondancin, Odile, Isabelle Bougault, Fernando Segui, Hélène Thiebaux, Tony Hoorelbeck, Philippe Poisson, Renée Harbulot et Dominique Terry (1999). « Enquête nationale APEMU : “Éducation musicale”, compte rendu et analyse », *APEMU*, n° 167, p. 4-14.