

## LES REPRESENTATIONS SOCIALES DES PARENTS SUR UNE ACTIVITE EXTRASCOLAIRE : L'EDUCATION MUSICALE EU EGARD AUX APPRENTISSAGES SCOLAIRES...

Frédérique Montandon

Université UPEC  
Faculté des Sciences de l'Education et des Sciences Sociales  
80 avenue du Général de Gaulle  
94009 CRETEIL CEDEX  
frederique.montandon@univ-paris12.fr

---

**Mots-clés :** activités extrascolaires, représentations sociales, lieu et apprentissage

**Résumé.** Les activités extrascolaires sont fortement influencées par le milieu familial. Le 20<sup>e</sup> arrondissement de Paris propose une diversité de structures qui illustre bien la variété éducative de ce domaine (quatre modèles apparaissent : modèle « élitiste », modèle « éducation populaire », modèle mixte, modèle interculturel). Ces différents lieux n'ont pas les mêmes objectifs ni les mêmes approches pédagogiques. A travers des entretiens et des questionnaires menés auprès de parents, ce travail s'intéresse aux représentations sociales de l'éducation musicale et aux stratégies mises en œuvre par les parents. L'analyse des significations que revêt pour eux une telle activité vise à appréhender les différents rôles formatifs espérés ou non de cette pratique. Selon le lieu choisi, le parent envisage la pratique musicale comme un apprentissage formel ou informel, comme apportant des méthodes, des savoir-faire bénéfiques aux apprentissages scolaires.

---

### 0. Introduction

Le temps extrascolaire de l'enfant se situe dans un entre-deux, à la fois issu des valeurs du loisir et de celles de l'éducation, dénommé parfois « loisir éducatif ». Les activités qui l'occupent, ont acquis une place de plus en plus importante, œuvrant à une « pédagogisation » du temps de l'enfant (Dubet, 1997 : 65). Optionnelles, elles sont fortement influencées par la famille, que ce soit dans la décision d'entreprendre des études musicales, dans le choix du lieu d'enseignement ou dans celui de l'instrument (Hennion, 1983), et elles s'opposent au cadre scolaire relié à l'obligation. Les études sur les mécanismes de transmission culturelle<sup>1</sup> montrent les inégalités sociales dans le domaine de la culture. La demande d'une éducation musicale au sein d'écoles spécialisées hors temps scolaire s'est considérablement amplifiée, modifiant le rôle attribué aux conservatoires lors de leurs créations dont la mission était de former des professionnels. L'origine historique du conservatoire met en avant la fonction de formation de spécialistes. Les institutions offrant la possibilité d'une pratique musicale se sont considérablement diversifiées : associations, centres d'animation, MJC, cours privés, conservatoires municipaux... Ce bouleversement du paysage éducatif a été accompagné d'une augmentation importante du public fréquentant les structures d'éducation musicale. Les parents se confrontent à une offre très variée : écoles agréées ou non par l'Etat, mais aussi structures privées associatives. Ces différentes structures proposent des cours de musique mais n'ont pas en réalité les mêmes objectifs ni les mêmes approches pédagogiques. Ces cadres de formation présentent des spécificités pédagogiques : pratiques

---

<sup>1</sup> Voir les études du DEP comme le numéro du Développement Culturel, *Transmettre une passion*, février 2004.

collectives, cours individuels, travail quotidien, auditions publiques... Comment le parent s'oriente-t-il dans ce paysage éducatif hétérogène ?

Les recherches sur le réseau associatif, très riche à Paris, ainsi que sur les conservatoires municipaux d'arrondissements parisiens sont rares. Le paysage de l'éducation musicale au sein de la capitale s'est pourtant considérablement transformé vu l'évolution de la demande, les changements du public fréquentant ces écoles, les nombreuses réformes des conservatoires depuis une trentaine d'années... Les constats du milieu professionnel insistent à la fois sur la transformation du public due à la démocratisation, et sur le nombre excessif d'abandons. Les écrits sont nombreux sur l'objet « éducation musicale » ou sur l'élève – par exemple d'un point de vue pédagogique- mais la rareté des recherches sur le parent est frappante bien que dans la réalité il soit très présent dans la relation pédagogique : c'est lui qui achète ou non l'instrument, qui fait la recherche de l'institution, qui amène l'enfant à l'activité, à qui l'on confie le suivi entre les cours... Cette recherche se donne pour objectif d'analyser les différentes représentations sociales de parents du 20<sup>e</sup> arrondissement de Paris sur l'éducation musicale de leur enfant de 3 à 10 ans et leurs attentes ou non de bénéfices transférables dans les apprentissages scolaires. Quelles raisons incitent certains parents à choisir une telle activité extrascolaire ? J'émetts l'hypothèse que les attentes des parents vis-à-vis de l'apprentissage instrumental sont tributaires de leurs conceptions éducatives et que selon le lieu choisi, le parent envisage la pratique musicale comme un apprentissage formel ou informel, comme apportant des méthodes, des savoir-faire bénéfiques aux apprentissages scolaires. Dans les discours des parents, apparaissent des oppositions selon la présence ou l'absence de visée éducative liée à la pratique musicale, dont les représentations, concernant le temps extrascolaire, influent sur les différentes conceptions sous-jacentes de l'éducation en général. L'analyse des significations que revêt pour eux une telle activité extrascolaire vise à appréhender les différents rôles formatifs espérés ou non de cette pratique.

Différentes raisons apparaissent dans le choix institutionnel : situation géographique, taille de l'instrument, tarif de l'activité, durée hebdomadaire de l'activité, environnement familial, représentations de l'activité... Je m'intéresserai ici surtout à la dimension éducative attendue par les parents et leurs visions de cette activité en rapport ou non avec le milieu scolaire. Après avoir présenté dans une première partie le cadre théorique des représentations sociales, l'analyse de différentes sources (brochures, règlements intérieurs, projets pédagogiques, textes institutionnels, questionnaires, entretiens retranscrits) a permis de décrypter les objectifs affichés ainsi que les conceptions implicites de l'éducation des structures d'éducation musicale dans le 20<sup>e</sup> arrondissement de Paris. Ce travail a conduit à l'élaboration d'une modélisation des structures d'enseignement de la musique qui fera l'objet d'une seconde partie. Il s'agira enfin de dégager les différents types d'attentes qui se construisent de cette activité extrascolaire en référence au domaine scolaire, étalon du temps de l'enfance.

## **1. Représentations sociales et stratégies parentales.**

Le concept de représentation sociale permet d'explorer les différentes images, les stéréotypes, les croyances, les opinions, les champs d'information, les attitudes et les comportements relatifs à l'éducation musicale. Denise Jodelet a montré en quoi les représentations sociales retentissent sur les conduites. Selon sa définition, le concept de représentation sociale se caractérise « comme une forme de savoir pratique reliant un sujet à un objet. (...) La représentation sociale est toujours représentation de quelque chose (l'objet) et de quelqu'un (le sujet) » (Jodelet, 1999 : 59). Les représentations sociales des parents sur l'éducation musicale renvoient à un croisement de diverses représentations : celles sur les institutions ; celles sur l'enfant et sur l'éducation en général ; celles sur les activités extrascolaires et leur rôle formatif ou de divertissement ; celles sur l'éducation musicale en particulier qui sont traversées par les images symboliques des instruments ou du solfège. Analyser les représentations sociales et les stratégies parentales par rapport aux choix institutionnels d'éducation musicale de leur enfant, aux choix éducatifs musicaux (instrument, accompagnement, âge...) conduit à articuler fonctions cognitives et fonctions pratiques des représentations sociales. La présence ou l'absence d'une expérience musicale directe du parent,

L'existence ou non d'un désir d'une pratique personnelle jamais réalisée, le rapport des parents au devenir de l'enfant, la connaissance de la hiérarchie implicite des instruments en fonction de l'éducation reçue, de la catégorie socioprofessionnelle et de la tradition familiale, les significations données à la pratique musicale (formation ; loisir ; pré-professionnalisation ; socialisation), les conceptions de l'éducation musicale comme objet de savoir, de savoir-faire ou de savoir être, du rôle formatif ou non que la personne lui attribue, et de la connaissance de la culture « savante » comme capacité de distinction, sont autant de paramètres qui interviennent dans les représentations sociales de l'éducation musicale. Les perceptions spécifiques portées sur l'éducation musicale peuvent insister sur des acquisitions techniques ou sur le développement de la sensibilité, de l'expression, ou encore sur des possibilités de transfert de connaissances dans le domaine scolaire. Le concept de représentation fournit un cadre intéressant pour comprendre comment les buts poursuivis par les parents se répercutent sur la perception et la compréhension de la pratique musicale de leur enfant. La familiarité avec cet objet modèle le discours du parent expert qui s'appuie sur des connaissances particulières et sur sa pratique musicale.

Pour le parent néophyte, l'éducation musicale est fréquemment comparée à des domaines que le parent connaît mieux, comme celui de l'école. Ce rapprochement qu'opère le parent entre éducation musicale et domaine scolaire peut être rapproché du phénomène d'ancrage tel que le définit Denise Jodelet comme un « enracinement social de la représentation et de son objet » (Jodelet, 1984 : 371). Il s'agit de l'insertion de l'objet étranger ou mal connu au sein d'une pensée déjà constituée en faisant appel à des références plus familières. « L'appel à un ensemble de savoirs et d'expériences partagés peut intervenir aussi dans la construction imaginaire du rapport à un objet dont n'existe pas encore d'expérience concrète » (Jodelet, 2006). Cette assimilation de deux domaines différents fait ressortir le manque de connaissance du parent néophyte quant aux spécificités de l'éducation musicale. C'est pourquoi le modèle scolaire est omniprésent comme cadre de référence essentiel dans le discours des parents sur l'éducation musicale. Vis-à-vis de la pratique musicale, de multiples enjeux se rencontrent : diverses façons de la qualifier montrent ainsi ces divergences. La musique peut être un métier pour les uns alors que d'autres la définissent comme une passion ou un élément de la culture générale. Certains la voient comme un moyen d'éveiller les enfants qui ont une scolarité difficile. L'expression « éducation musicale » renvoie tantôt à des représentations de l'éducation en général, à une conception globale de l'éducation, tantôt on l'appréhende à travers des connotations très spécifiques liées au musical (qui ferait par exemple une place importante à la sensibilité et au corps). L'éducation musicale est une notion large qui peut recourir à différentes pratiques : selon le choix du lieu, la notion d'« éducation musicale » insiste soit sur l'aspect formatif d'un apprentissage spécifiquement musical ou artistique, soit sur l'aspect de socialisation de par l'activité, soit sur l'épanouissement personnel.

## **2. La modélisation des structures d'éducation musicale : rapports entre lieux de pratique et attentes parentales de l'activité.**

Trente deux entretiens semi-directifs se sont déroulés avec des parents du 20<sup>e</sup> arrondissement de Paris. Cet arrondissement offre une variété culturelle, pédagogique, musicale intéressante : l'éducation à une pratique musicale peut s'effectuer soit au sein de deux centres d'animation de la Ville de Paris, soit à la M.J.C. "Les Hauts de Belleville", soit avec des cours privés, soit dans de nombreuses associations loi 1901 ou soit au conservatoire municipal d'arrondissement. Ce dernier refuse de nombreuses inscriptions, vu la demande croissante. Le développement d'autres structures vient ainsi pallier le manque de places et diversifier le paysage de l'éducation musicale. Les projets associatifs répondent à une demande locale, alors que l'emplacement du conservatoire, excentré dans l'arrondissement, a été choisi en vue de développer ce quartier populaire. Afin d'élaborer un échantillon de parents à interroger, deux questionnaires ont été menés : le premier destiné aux enseignants et directeurs des structures d'éducation musicale ; le deuxième auprès des parents qui fréquentent ces lieux d'enseignement. L'analyse des structures de cet arrondissement a conduit à une modélisation où quatre modèles apparaissent : modèle « élitiste », modèle « éducation populaire » ; modèle mixte, modèle interculturel. Des traits dominants se dessinent selon les paramètres suivants : la place donnée aux codes écrits ou oraux ; la valeur éducative

selon la tradition musicale ou la tradition de l'éducation populaire (socialisation, loisir...) ; les styles musicaux (classique, jazz-rock, musique du monde) ; la pratique soliste ou collective ; l'âge des enfants, les tarifs, les méthodes d'apprentissage. Selon le lieu, les objectifs explicitement exposés divergent : loisir, socialisation, activités artistiques, convivialité, autonomie, apprentissages techniques, présence ou absence de termes spécifiques à l'éducation musicale, pratique en cours collectifs ou individuels. La pratique musicale renvoie à des visions de l'éducation comme immersion, bain, ou familiarisation qui s'opposent à un apprentissage davantage formalisé, standardisé.

### 2. 1. Le modèle « élitiste »

Il s'appuie sur les catégories de « musique savante », du « cours individuel », d'un travail rigoureux et quotidien, de la présence d'examen qui valide la progression en cycles ou en année, le rapprochant du modèle scolaire. L'éducation musicale dispensée par le conservatoire repose sur l'histoire des établissements régis par l'Etat dont l'origine provient de la volonté de former des professionnels et dont les objectifs sont exclusivement musicaux. Le terme « élitiste » se justifie à la fois par l'histoire même des conservatoires et le fonctionnement qui exige une progression de l'élève bien définie : former des amateurs et des musiciens professionnels, afin de « permettre l'accès à un enseignement supérieur aux élèves qui en possèdent les compétences »<sup>2</sup>. Une des raisons avancées fréquemment par les parents dans leur choix du conservatoire<sup>3</sup> repose sur une représentation du conservatoire comme d'une institution « sérieuse ». Le terme de « rigueur » lui est appliqué de manière récurrente et la présence d'examen apparaît comme un élément de reconnaissance essentiel. Le rôle du solfège au sein de cette structure est souligné. Le conservatoire apparaît comme amenant une discipline : la maîtrise du code écrit est jugée comme essentielle et difficilement accessible sans l'institution. Le travail est perçu comme cadré grâce à un programme précis et des exigences échelonnées. Cette vision très favorable amène certains parents à faire une totale confiance à l'institution. Les parents de ce modèle apparentent l'activité musicale au domaine scolaire : les années d'apprentissage au conservatoire sont décrites comme « un peu scolaires »<sup>4</sup>. Le terme de loisir est rarement utilisé puisque « le conservatoire, (...) ce n'est pas automatiquement très ludique » alors que celui de « formation » revient fréquemment comme les termes de « performant » ou d'« exigeant ». Le conservatoire apporte méthode pouvant servir à l'école. La vision du loisir dont l'étymologie, « shkolê » (loisir) donna pourtant le terme « école » et où « l'éducation est la substance même du loisir » (Champy et Eteve, 2003 : 652-656) a une connotation ici négative : « un gosse qui va avancer tout doucement, à son rythme, pour qui la musique, c'est un loisir et seulement un loisir (...) dans une association, ça peut marcher. Au conservatoire, ce n'est même pas la peine ». Une des similitudes importantes entre conservatoire et école est l'importance de l'évaluation dans le cursus de formation. Comme Sylvie Octobre (2004 : 256) l'a montré, profession des parents et choix institutionnel entretiennent des rapports : les conservatoires sont davantage prisés par les cadres et professions intellectuelles supérieures car ils valorisent la spécialisation des compétences et le système diplômant, gage d'un enseignement performant. Les professions libérales se tournent davantage vers le système des cours particuliers dont l'organisation est plus souple et dont l'objectif n'est plus l'obtention d'un diplôme mais le degré d'aisance acquis. Dans la démarche des parents d'élèves de conservatoire, la recherche de reconnaissance par les diplômes se retrouve surtout quand la question de professionnalisation se profile.

---

<sup>2</sup> Règlement pédagogique des études musicales, conservatoires municipaux d'arrondissement, publié en septembre 2003 par la Mairie de Paris.

<sup>3</sup> à côté des tarifs, de la présence du cours de solfège, de la proximité de la structure, de la fréquentation de ce lieu par un parent proche ou du choix d'une multitude d'instruments de musique (violon, alto, violoncelle, contrebasse, harpe, guitare, orgue, piano, flûte traversière, hautbois, clarinette, basson, saxophone, cor, trompette, trombone, percussions...).

<sup>4</sup> Toutes les citations des discours des parents sont indiquées en italique.

## 2.2. Au sein du deuxième modèle

Les structures telles que les centres d'animation de la Ville de Paris ou les MJC, rejoignent les objectifs mis en avant par le mouvement *d'éducation populaire* : le développement de la personnalité, la socialisation, le « loisir éducatif », la pratique collective sont des éléments essentiels et l'objectif d'une formation exclusivement musicale est relégué au second plan. Provenant de l'idéologie de l'éducation populaire, la valeur de coopération comme norme de relation humaine est davantage soulignée que celle de la concurrence : « la socialisation de l'enfant, par l'intégration dans ses premiers groupes, est une sorte de modelage qui s'effectue en rapport avec les valeurs et les attentes du groupe qui cherche à l'intégrer » (Aebischer et Oberlé, 1990 : 46). Les parents via les activités extrascolaires font preuve d'une démarche consciente par rapport au processus de socialisation de l'enfant. La structure est donc choisie en fonction de ces valeurs et en opposition au fonctionnement scolaire. Lieu d'occupation du temps de loisir de l'enfant, sa spécificité est d'offrir une multitude d'activités. Un des parents choisit même d'abord le lieu avant l'activité : le choix de la musique provient de la compatibilité de contraintes d'horaires et d'emploi du temps. Il s'effectue ici dans un ordre opposé. Le modèle « éducation populaire » s'affiche comme différent du fonctionnement du conservatoire ou du monde scolaire. Le code oral et l'apprentissage en groupe sont privilégiés, et si le solfège peut être proposé, il n'est pas obligatoire. Enfin l'une des caractéristiques est la multiplicité des styles musicaux (musiques du monde, variété, classique, jazz). Cette approche ne veut pas se limiter à la " haute culture " mais elle définit la culture dans un sens large, incluant les sciences, les techniques, les sports, la connaissance des arts, l'expression artistique. Ces différents paramètres contribuent à définir le monde du loisir dont ils se réclament et à mettre en avant la conception d'une « éducation globale », opposée à une approche technique de l'instrument. Se définissant comme complémentaire de l'enseignement formel, l'animation socioculturelle vise le développement des relations sociales de ceux qui y participent. La pratique instrumentale est envisagée comme un médiateur permettant à l'individu d'accéder à sa dimension humaine et à développer les capacités humaines. L'activité n'est qu'un moyen offert à l'individu afin qu'il se développe et prenne sa place dans la vie sociale. Le partage, la socialisation, l'imagination, la création sont des valeurs primordiales reléguant la technique à une formation destinée aux futurs professionnels. Accessibilité pour tous et absence de sélection sous-tendent les objectifs de l'éducation populaire. Les ateliers collectifs sont présentés comme une nécessité pédagogique concourant à développer des valeurs de partage entre les individus. Deux modèles institutionnels s'opposent : l'un relève d'une idéologie coopérative, ouverte, participative (deuxième modèle), l'autre ferait davantage la place à la compétitivité, à la concurrence, à la rivalité (modèle élitiste). Dans le 20<sup>e</sup> arrondissement, le Centre des Amandiers et le Centre Louis Lumière ont « comme buts de développer toute entreprise dans le domaine socioculturel et d'organiser en particulier un éventail très large d'activités de loisirs éducatifs »<sup>5</sup>. Pour la MJC « Les Hauts de Belleville », il s'agit de « favoriser l'autonomie et l'épanouissement des personnes, et (de) faire que chacun participe à la construction d'une société plus solidaire »<sup>6</sup>. Le terme de « loisir » est ici mis en avant, auquel vient s'accoler un second terme, celui d'« éducatif ». Bien que le loisir se définisse en général comme du temps libéré des occupations ordinaires, chez les enfants, il se déroule en dehors du temps scolaire, où une éducation domestique, familiale entre en scène. Les notions de loisir éducatif, d'épanouissement de la personne, de convivialité sont soulignées par les acteurs de ces institutions.

---

<sup>5</sup> Règlement intérieur de l'association ACTISCE, Mairie de Paris, Paris, 2005.

<sup>6</sup> Compte rendu de CA, 2005.

### 2.3. Le troisième modèle

Le modèle « mixte » présente des paramètres propres à la fois au modèle élitiste et au modèle d'éducation populaire. Se rapprochant du premier par la présence du cours individuel d'instrument, par la référence à la musique savante, il se veut également plus souple (absence d'examen, cours de formation musicale non obligatoires). Ce modèle cherche à promouvoir une formation « amateur » visant un plaisir non différé dans l'activité. Les structures de ce modèle sont perçues par les parents comme davantage accessibles et adaptées aux désirs de chacun, que ce soit à travers les styles musicaux, le travail exigé à la maison, la possibilité de donner le goût de la musique à l'enfant : *« je ne cherchais pas nécessairement à en faire un professionnel. Je voulais déjà qu'il ait une ouverture. Et qu'éventuellement ça lui plaise »*. Opposé à la conception du conservatoire comme lieu de formation professionnelle, le plaisir de l'enfant est un élément moteur dans la recherche de la structure. Certaines structures aux tarifs élevés, avec des examens validant une progression annuelle font davantage penser au modèle « élitiste », alors que d'autres se réfèrent au modèle « éducation populaire », prônant la pratique de cours collectifs et des tarifs modérés. Il se dégage ainsi une hiérarchisation des structures : celles qui se rapprocheraient du modèle « élitiste » (avec le cours individuel ou le style de musique plutôt « classique ») et celles qui se réfèreraient davantage au modèle « éducation populaire » (par la pratique des cours collectifs, des styles de musique variés). A la frontière des deux premiers modèles, il se définit souvent en référence au conservatoire et s'oppose au deuxième modèle, certaines associations ne voulant pas faire partie du monde du « loisir » mais de celui de l'apprentissage. Dans le 20<sup>e</sup> arrondissement, cinq structures relèvent du modèle mixte : deux cours privés et trois associations (Centre Chopin, Musique Ensemble XX, Accord Parfait). Installées autour de la place Gambetta, elles accueillent un public de quartier. Contrairement au modèle d'« éducation populaire », toutes ces structures proposent des activités exclusivement musicales (instruments, chorale, solfège, éveil musical). Certaines associations pourraient historiquement se rattacher au courant Orphéonique où la pratique collective est plus amplement développée, ou encore à des mouvements d'éducation populaire. Dans le discours des parents, le paramètre mis en avant caractérisant ce modèle est la recherche d'un plaisir immédiat, s'opposant ainsi à un apprentissage où le plaisir est accessible uniquement grâce à un travail préalable. La structure correspondrait à une vision des activités extrascolaires des parents comme un temps où la pression scolaire est mise entre parenthèse : *« C'est déjà plus détendu (...) nous, les devoirs passent avant. De toute façon. Et on avait l'impression qu'au conservatoire, le discours était l'inverse : d'abord la musique et après éventuellement les devoirs »*. Une hiérarchie entre temps scolaire et temps extrascolaire est opérée : le temps d'éducation de l'enfant est ainsi séparé et évalué selon des priorités. Mais ces parents, même si le plaisir personnel guide leur choix, recherchent en même temps un apprentissage technique de la musique qui diffère de ceux du modèle « éducation, populaire ».

### 2.4. Dans le modèle interculturel

La nature de l'enseignement repose sur une tradition orale. L'imprégnation, le code non écrit, le type de musique enseignée, la pratique collective sont les paramètres qui définissent ce modèle institutionnel d'éducation. Il se définit ainsi par la pratique des musiques du monde reposant sur ce mode de transmission qui n'est pas familier à la culture scolaire. Les encadrants viennent du milieu professionnel de cette culture orale, et transmettent à la fois une technique instrumentale et des connaissances liées à la culture comme la danse. Milieu amateur et milieu professionnel se côtoient et ne s'opposent plus : des moments sont créés afin qu'ils se rencontrent. Les associations proposant ce type d'apprentissage permettent ainsi à une population non initiée de s'ouvrir à une culture qui n'est pas forcément la sienne, ce qui justifie cette appellation d'interculturel. Ces

structures associatives loi 1901 permettent d'accéder à une pratique qui, au départ, se réalise dans un cadre « familial ». Dans le 20<sup>e</sup> arrondissement, deux associations relèvent de ce modèle : Abanico et le centre Momboye. Leur objectif commun est de proposer différentes activités artistiques afin de découvrir pour la première la musique cubaine et pour la deuxième la musique africaine. Pour certains parents, l'instrument – les congas ou le djembé- est décrit comme davantage accessible que des instruments classiques : l'activité est qualifiée de « facile ». La vision d'une pratique plus rapidement accessible grâce aux percussions et au groupe, explique également les choix : « *il y avait le côté assez rapidement ludique* ». L'absence de contraintes comme à l'école, de travail à la maison, la vision d'un apprentissage immédiat où l'aspect ludique prime, la représentation d'un instrument facile coïncident avec les attentes à l'égard d'une activité extrascolaire. « *Ce n'est pas une école... on pourrait voir d'autres endroits où il n'y a peut-être pas de travail (...) on se disait qu'il faut quand même un aspect ludique (...) Il n'y avait pas : je passe ma première année de solfège (...) Là, il y a rapidement des concerts* ». La musique du monde et son enseignement sont vus comme permettant une pratique plus immédiate : « *C'est tout de suite entendable assez rapidement* ». Contrairement à un apprentissage classique, ce modèle met en avant une pratique instrumentale dès le début où le plaisir du jeu peut être immédiat. Cours collectif et plaisir sont liés alors que le cours individuel fait appel davantage au travail.

Selon le lieu institutionnel, des pratiques musicales différentes sont abordées. La « haute culture » et la « basse culture » s'opposent non seulement à travers leurs œuvres mais aussi du fait qu'elles engendrent des comportements différents : la première exige la contemplation, la maîtrise de soi, alors que la seconde prône la participation corporelle, la détente, le plaisir, la convivialité. Pour Bernard Lahire (2004 : 73), la « culture hédoniste » se caractérise par le primat donné au contenu et à la fonction de l'œuvre, aux expériences collectives, émotionnelles, sensuelles contrairement à la « culture ascétique » qui accorde la priorité à la forme de l'œuvre, à l'expérience individuelle et intellectuelle. L'important dans les "musiques à danser" par exemple n'est pas le contenu mais le contexte, la participation corporelle par opposition aux musiques "à écouter et à commenter". Ces oppositions rejoignent ce qui distingue les projets des institutions d'éducation musicale que je viens de présenter. Les centres d'animation développent davantage les valeurs de convivialité, de cours collectifs, de plaisir, alors que le conservatoire met en avant la maîtrise de soi (technique instrumentale), le savoir et le savoir faire exigés. Selon la structure choisie, les attentes des parents vis-à-vis de la pratique musicale varient.

### **3. Les attentes des parents quant aux retombées de l'éducation musicale sur les apprentissages scolaires. Prolongement, complément ou supplément ?**

Nombreuses descriptions de l'éducation musicale renvoient au monde connu de l'école où des similitudes sont relevées. Cette activité peut être aussi envisagée en vue d'améliorer les résultats à l'école. Certains parents y recherchent des apports cognitifs, d'autres insistent sur les aspects corporels et sensitifs, alors que d'autres prônent le brassage social. La possibilité de transferts de compétences est mentionnée et des liens entre les deux temps sont opérés. Par exemple, le solfège est décrit comme une activité scolaire avec un « *support de cours pour les enfants* ». Même si la spécificité de l'éducation musicale est soulignée –comme le développement de la sensibilité-, la possibilité de transferts de compétences est mentionnée : « *je pense que ça a des résonances beaucoup dans la vie scolaire. Ça aide dans les autres apprentissages* ». L'éducation musicale permet ainsi d'avoir des répercussions sur les apprentissages scolaires : « *au niveau scolaire, je pense que ça apporte une rigueur, une organisation* ». Les retombées sont envisagées, vu les similitudes de processus d'apprentissage mobilisés. Le discours sur l'éducation musicale devient ainsi un révélateur des valeurs véhiculées par l'éducation scolaire. Les activités extrascolaires peuvent être conformes ou non au modèle d'apprentissage qui fonctionne à l'école, et l'activité musicale envisagée de différentes manières : comme un prolongement, un complément, ou encore un supplément de l'école.

### 3.1. Le premier type de parents

Présente l'éducation musicale *comme un prolongement* de la scolarité. Celle-ci n'aborde pas suffisamment certains domaines comme celui de la musique. L'activité extrascolaire doit prolonger l'éducation de l'enfant en apportant d'autres contenus tout en utilisant les mêmes méthodes. Ce prolongement de l'école se fait en mettant en avant une approche similaire de l'école au niveau des méthodes : « *c'est comme à l'école. On est là pour apprendre, et donc il y a des évaluations des connaissances (...) pour réussir ces évaluations, il faut travailler* ». Le conservatoire, avec son modèle pédagogique validé par des évaluations sur les savoirs transmis, une progression selon différents niveaux, représente par excellence le prolongement du modèle scolaire. Cette approche insiste sur la décomposition analytique, et s'appuie sur une déconstruction, avant la reconstruction qui s'effectue grâce à la répétition. L'évaluation est présentée comme apportant une volonté de travail chez l'enfant, « *la carotte* ». La motivation est extrinsèque à l'activité elle-même. L'école et la musique demandent un entraînement régulier, un réel effort de la part de l'enfant et les méthodes de travail y sont similaires : « *Qu'il y a des contraintes. Que ça va être comme des cours à l'école. Qu'il va y avoir des devoirs, qu'il va falloir travailler* ». Ou au contraire, l'activité extrascolaire réajuste des attentes vis-à-vis de l'école : une mère déclare par rapport aux devoirs à la maison : « *vu que l'école n'en donne pas, par idéologie... Je pense que c'est une autre manière, qu'il faut faire des choses régulières dans la vie... ça compense un peu* ». La volonté de pratiquer une telle activité se définit ainsi en rapport au domaine scolaire et la pratique musicale ne s'oppose pas à celui-ci.

L'importance des examens montre comment le conservatoire considère l'évaluation normative comme essentielle. La période des examens a une importance symbolique, comme des rites de passage. Ils sont considérés comme des épreuves où l'investissement de toute la famille est exigé : « *c'est un moment dans l'année et dans la vie de famille où il faut les accompagner. Ça se prépare un examen de conservatoire. On révise... Ils vont jouer devant nous pour aller jusqu'au bout du morceau devant un public (...) il y a un petit jury. A l'école, ils ne connaissent rien de semblable à cet âge là* ». L'enfant apprend ainsi au sein du conservatoire à se présenter en public. Les examens effectués en musique sont perçus comme pouvant apporter un plus pour l'école. Le conservatoire, décrit comme une deuxième école, est la structure qui représente le mieux cette attente de certains parents d'un prolongement du monde scolaire : « *c'est parascolaire* ». La comparaison du conservatoire avec le système scolaire est récurrente : « *il y a un côté fort progression. Il y a un niveau 1... on en revient dans un système très scolaire* ». Le conservatoire correspond à un certain public : ce cadre est conforme aux représentations sociales des filles « *scolaires* », contrairement à celles des garçons. Représentations du genre et du monde scolaire se croisent. Les finalités de ces deux activités éducatives sont perçues de façon similaire : comme la vision de l'école pour certains parents est très liée à la formation d'un métier futur, la reconnaissance institutionnelle du conservatoire permet d'envisager la formation comme un avenir professionnel possible : « *après s'ils ont envie également d'exercer ce métier là* ».

### 3.2. Pour le deuxième type de parents

L'activité extrascolaire n'a rien à voir avec les finalités éducatives de l'école mais la relation entre les deux se présente *comme un complément*. L'école n'est pas perçue comme un lieu permettant d'éduquer la sensibilité, et le parent cherche ailleurs ce complément à travers des approches différentes. Le parent insiste sur une pédagogie non scolaire, basée non pas sur une motivation extérieure (la note) mais sur une motivation intrinsèque, provenant de l'enfant : « *ici, il y a plutôt que des encouragements (...) c'était autre chose que l'école, quoi. On (ne) voulait pas de bulletin de notes, de punition si on n'avait pas travaillé correctement* ». Les notions de compliment, de gratification, de confiance en soi soulignent l'importance du relationnel. L'importance de la stimulation place l'enfant en tant qu'acteur : Jérôme Bruner (1983) a montré que le sentiment de compétence, la motivation de l'élève, l'intérêt qu'il porte à l'objet d'apprentissage participent pleinement à l'apprentissage. Une opposition de vision entre la mère et le professeur se conclut par l'abandon de l'enfant : « *j'avais toujours l'impression qu'il me disait davantage ce qui n'allait*



*pas, que ce qui avait été* ». L'éducation se définit comme une recherche de l'épanouissement de l'enfant où l'art a une place essentielle. L'éducation musicale en fait partie, apportant une expérience esthétique, qui met en jeu des valeurs d'équilibre, d'harmonie. Le domaine extrascolaire permet d'avoir le choix d'une relation à un professeur qui répond précisément à cette demande : le modèle mixte présentée comme « souple » le permet. Le complément consiste à amener l'enfant à apprendre des méthodes de travail non développées dans le cadre scolaire mais pour qu'il puisse ensuite les utiliser et les réinjecter : « *je crois que c'est très complémentaire de l'éducation scolaire* ». Plaisir immédiat rime avec temps extrascolaire et s'oppose ici au domaine scolaire. Le petit groupe tient une place importante qui permet à l'enfant de construire sa personnalité qui peut être étouffée dans le cadre scolaire où la classe est jugée comme un groupe trop important et l'activité extrascolaire recherchée car elle permet de s'adresser à l'enfant dans sa singularité. Contrairement à la première typologie de parents qui mettent en avant les fortes similitudes entre les deux écoles (deux lieux d'éducation avec les mêmes méthodes), ce deuxième type de parents oppose temps scolaire et temps de loisir même si les deux participent au temps éducatif mais dans une vision différente. Le premier semble plus proche de l'instruction alors que le deuxième est recherché en vue de compléter l'éducation de l'enfant car il permet de s'adresser à la singularité de l'enfant et à sa sensibilité. Les méthodes sont donc différentes ainsi que les contenus.

### **3.3. Le troisième type de parents**

Oppose les deux lieux d'éducation : l'éducation musicale est perçue *comme un supplément*. La démarche du modèle scolaire n'est pas conforme aux attentes du parent qui profite des moments extrascolaires pour choisir un cadre davantage adéquat à sa vision : la pratique musicale aborde autre chose tant au niveau du contenu que des méthodes. Comme dans le modèle « complément », le rôle du petit groupe ou encore le rapport individualisé avec l'enfant sont recherchés. Lorsque les parents évoquent des difficultés d'apprentissage scolaire de leur enfant, les activités du « mercredi » ne doivent pas reproduire le monde de l'école mais au contraire ouvrir un autre horizon. Le choix du professeur ou de la structure est lié à cette demande d'éviter la pression subie à l'école. Les domaines scolaires et extrascolaires sont présentés en rupture, sans lien apparent, et les activités en dehors de l'école ne sont pas recherchées en vue de meilleurs résultats. Contre l'uniformisation de l'école, l'enfant doit pouvoir extérioriser sa propre personnalité, manifester son rythme individuel. L'activité musicale permet d'apporter autre chose à l'enfant qu'il ne trouve pas à l'école : « *Le plus important, c'est l'école, c'est les études, mais voilà, il n'y a pas que ça (...) l'école de plus en plus, ça apprend un métier, non pas à s'ouvrir sur le monde* ». Les finalités de ces deux domaines sont opposées : la première est perçue avec un aspect fonctionnaliste, la deuxième davantage humaniste. La pédagogie non-sélective, l'absence de jugement et d'évaluation, le soutien gratifiant du professeur sont perçus positivement par les parents et font la différence avec l'école. « *Il n'y a pas d'examen, il n'y a pas ce côté... c'est bien ou ce n'est pas bien* ». Une des mères oppose au modèle très scolaire du conservatoire un deuxième modèle d'apprentissage où l'enfant progresse non pas en vue de l'obtention d'une bonne note, mais pour l'instrument lui-même : la pratique musicale doit s'appuyer sur une motivation intrinsèque. La question de la disposition affective de l'enfant devient centrale et les activités extrascolaires deviennent le lieu par excellence où le dispositif doit être suffisamment intéressant, et où la motivation devient interne. Comme Rousseau l'a montré, l'enfant doit s'approprier le désir de connaître, d'apprendre et l'éducateur n'est là que pour créer un cadre suffisamment intéressant, susceptible de favoriser l'émergence de ce désir.

Le jeu sonore appelle une pratique collective où s'élabore une expérience de la place de chacun au sein d'un groupe. Spécificité de l'activité musicale, elle participe à la construction identitaire ainsi qu'à la socialisation (Aebischer et Oberlé, 1990). Le groupe des ateliers de musique est décrit par les parents comme amenant un cadre différent du groupe classe : l'un d'entre eux insiste sur l'utilité du groupe pour amener l'enfant à se construire. Son développement personnel passe par une reconnaissance individuelle à la fois de l'adulte et de ses pairs. Grâce au pouvoir d'intégration et de différenciation de l'individu au sein du groupe, la personnalité de l'enfant s'élabore : « *Qu'il*

soit mis en valeur dans le groupe (...) dans le groupe, il était important à ce moment là, quand il chante ». Ce travail en groupe permet de valoriser les savoir faire de l'enfant. L'apprentissage à l'école ne donne pas assez de place à une véritable socialisation car il s'appuie sur l'esprit de compétition et développe l'individualisme. « C'est pour ça que l'école ne nous convient pas parce que l'école est basée sur un rapport de force, du maître vis-à-vis des enfants, l'école est basée sur un jugement du maître vis-à-vis des enfants (...) sur le désir de plaire à la maîtresse, le désir d'avoir des bonnes notes, d'avoir des images ». Ce type de parent attend de cette activité un autre rapport au savoir. Mais deux postures opposées émergent : la recherche de la détente qui évacue tous les aspects de formation (la musique est un loisir qui ne doit pas avoir de contrainte ni d'effort) ou l'enrichissement personnel qui appartient au domaine de la formation. Dans la première, les activités extrascolaires doivent procurer divertissement et plaisir : « Ce n'est pas un truc qu'on fait par obligation ». L'éducatif ou l'instructif ne sont pas forcément recherchés. La contrainte ne peut être présente dans une activité de loisir. Dans la deuxième posture, l'instrument apporte à l'enfant des éléments qu'il ne peut pas trouver ailleurs : « Faire de la musique, c'est quelque chose de très poétique (...) Ça nous fait décoller du monde visible, du monde matériel, et ça favorise l'imagination (...) l'imagination profite au rationnel, et vice versa », déclare une mère musicienne professionnelle. Une autre mère, pour son enfant de cinq ans, qui avait des difficultés à s'adapter au rythme de l'école maternelle, voit l'atelier d'éveil musical comme une possibilité d'épanouissement : « je pense que la musique aussi, ça l'a aidé ». Le milieu scolaire s'oppose à celui du centre d'animation : « à l'école, il faut faire comme les autres (...). Et là, avec le professeur d'éveil, il n'y a pas de challenge, il apprend des choses sans que cela soit une obligation ». Obligation et espace scolaire sont synonymes alors que l'éducation musicale renvoie à un apprentissage facultatif, à un cadre non coercitif.

#### 4. Conclusion

L'absence de rapport au modèle scolaire apparaît soit lorsque l'activité est perçue comme de la détente sans recherche pédagogique, soit lorsque le parent a une vision de la musique très investie, cherchant la pratique de la musique pour elle-même. Même si le rapport à l'activité extrascolaire diffère selon le modèle prolongement ou le modèle complément, une attente envers l'école (apports cognitifs, attentes de formation de la sensibilité artistique transférable dans le domaine scolaire), le modèle supplément s'oppose davantage au domaine scolaire puisqu'il se présente en rupture avec celui-ci. Le terme même de « scolaire » résonne chez les uns comme une garantie d'une éducation de qualité alors que chez d'autres il est perçu comme non adaptée à une éducation artistique pendant le temps de loisir. Les doctrines pédagogiques diffuses au sein de notre société se retrouvent à travers le discours sur l'éducation musicale, révélateur d'un certain rapport à l'enfant et à l'éducation de celui-ci. L'éducation musicale devient un analyseur particulièrement pertinent pour révéler les différentes représentations paradigmatiques de l'éducation en général et les différents modèles implicites de l'apprentissage. Les parents adoptent des postures différentes selon leurs visions et leurs présupposés.

#### 5. Bibliographie

- AEBISCHER, V. & OBERLE D. (1990). *Le groupe en psychologie sociale*. Paris : Dunod.
- BRUNER, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- CHAMPY, P. & ETEVE, C., (2003). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Baumeles-Dames : Nathan
- DUBET, F. (dir.) & CHARLOT, B. & MEIRIEU, P. & SINGLY, F. (de) (1997). *Ecole, familles : le malentendu*, Paris : Editions Textue.
- HENNION, A. & MARTINAT, F. & VIGNOLLE, J.P. (1983). *Les conservatoires et leurs élèves. Rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'Etat*. Paris : La documentation française, SER.

- JODELET, D. (1984). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. In MOSCOVICI S. (dir.), *Psychologie sociale*. Paris : PUF.
- JODELET, D. (dir.) (1999). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- JODELET, D. (2006). Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales. In HASS V., *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*. Rennes : Les Presses universitaires de Rennes.
- LAHIRE, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.
- OCTOBRE, S. (2004). *Les loisirs culturels des 6-14 ans*. Paris : La Documentation française.